

Democratização do ensino e Educação de Jovens e Adultos em uma escola “multiclasses”:

*possibilidades de enfrentamento da
pobreza e da desigualdade social*

Denise Pinheiro Quadros
Renata Duarte Simões



encontrografia

Democratização do ensino e Educação de Jovens e Adultos em uma escola “multiclasses”:

*possibilidades de enfrentamento da
pobreza e da desigualdade social*

Denise Pinheiro Quadros
Renata Duarte Simões



encontrografia

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Nadini Mádhava

Foto de capa: vecteezy.com

Revisão

Tassiane Ribeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Quadros, Denise Pinheiro

Democratização do ensino e educação de jovens e adultos em uma escola "multiclases" : possibilidades de enfrentamento da pobreza e da desigualdade social / Denise Pinheiro Quadros, Renata Duarte Simões. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2022.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88977-80-4

1. Democratização da educação 2. Democratização do ensino 3. Desigualdades sociais 4. Educação de Jovens e Adultos 5. Educação - Brasil 6. Pobreza - Aspectos sociais I. Simões, Renata Duarte. II. Título.

22-117262

CDD-374.981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Educação de jovens e adultos 374.981

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI: 10.52695/978-65-88977-80-4

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Este livro é dedicado aos profissionais da área, aos estudantes de cursos de licenciatura do ensino superior, aos pesquisadores e leitores em geral, sobretudo aos estudantes da EJA, com suas impressionantes histórias de vida e suas lutas pelo direito a um justo e digno viver.

Agradecimentos

Aos Grupos de Pesquisa Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS), Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional (GE-TAE) e Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPPF), pelos encontros, diálogos e resistências que fortalecem e contribuem para a ampliação das experiências docentes.

À Secretaria Municipal de Educação de Vitória e aos seus diferentes atores, que contribuíram para a realização deste livro.

Aos colegas, profissionais da educação e sujeitos desta pesquisa, que conosco compartilharam esse percurso e muito contribuíram nas discussões aqui apresentadas.

Sumário

Prefácio.....	11
Introdução.....	17
1. Democratização do ensino, desigualdade social e pobreza: reflexões sobre o contexto educacional brasileiro a partir de 1988 ..	29
1.1 Democratização do ensino e da educação.....	29
1.2 A democratização do ensino na legislação brasileira.....	36
1.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e as contribuições para a democratização do ensino.....	46
1.4 Plano Nacional de Educação e a democratização do ensino como possibilidade de redução da desigualdade social	58
1.5 Democratização do ensino em contexto estadual e municipal.....	65
1.6 Política educacional em contexto estadual e municipal	73
2. Escola Admardo, democratização do ensino e pobreza – um debate em construção.....	79
2.1 Política educacional de EJA no Brasil	79
2.2 A política de EJA no sistema municipal de ensino de Vitória	88
2.3 Escola Professor Admardo Serafim de Oliveira	99
2.4 Escola Admardo: processo de democratização e o enfrentamento da pobreza	112

3. A ação colaborativa na Escola Admardo	125
3.1 Os primeiros procedimentos de constituição do curso de extensão	125
3.1.1 A realização dos encontros	130
3.2 Pobreza, direitos humanos e política de enfrentamento	135
3.3 Democratização do ensino, gestão escolar e pobreza	160
Considerações finais	186
Referências	192

Prefácio

O crescimento de 1,2% no Produto Interno Bruto (PIB) do primeiro trimestre de 2021, divulgado recentemente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ficou acima das expectativas do mercado, mas esse dado aparentemente positivo é a face perversa de um problema estrutural do Brasil: a desigualdade social crescente. O contexto da pandemia, que já matou, até dezembro de 2021, mais de 600 mil brasileiros, escancarou também o aumento da pobreza e da pobreza extrema.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil voltou ao mapa da fome em 2018, com aumento da pobreza maior entre mulheres e negros. Em 2019, antes da pandemia, a taxa de extrema pobreza no país era de 6,6%, ou 13,9 milhões de pessoas. Já a taxa de pobreza era de 24,8%, afetando 51,9 milhões de brasileiros. Considerando o valor médio de R\$ 250 estabelecido para o auxílio emergencial em 2021, a taxa de extrema pobreza neste ano deverá ser de 9,1% (19,3 milhões de pessoas) e a de pobreza de 28,9% (61,1 milhões de pessoas).

O estudo publicado em abril pelo Centro de Pesquisa em Macroeconomia das Desigualdades, da Universidade de São Paulo (USP), denominado *Gênero e raça em evidência durante a pandemia no Brasil: o impacto do auxílio emergencial na pobreza e na extrema pobreza*, estimava aumento de 9 milhões de pessoas em situação de pobreza e insegurança alimentar um ano após o início

da pandemia. Com o fim do auxílio emergencial de R\$ 600,00 aos mais pobres e de 1,2 mil para famílias chefiadas por mulheres em 2021, a taxa de pobreza teria chegado a mais de 30%. Ainda com base nesse estudo da USP, é provável que o empobrecimento da população e o aumento das desigualdades sociais perdurem para além do prazo do recebimento do auxílio emergencial.

Outra dimensão cruel dessa realidade se revela pelo aumento do número de famílias despejadas durante a pandemia. As ruas estão cheias dessas histórias. Agora, já são quase 22 mil, e mais de 91 mil estão ameaçadas de ir para a rua. Nos últimos 12 meses, houve um aumento de 485% no número de despejos, segundo levantamento feito por mais de 100 entidades e movimentos sociais que se uniram na “Campanha Despejo Zero”, contra remoções durante a pandemia. Um Projeto de Lei que proibia os despejos em imóveis urbanos durante a pandemia chegou a ser aprovado pela Câmara e pelo Senado, mas, no início do mês, foi vetado pelo presidente da República, veto ainda a ser apreciado pelo Congresso.

Direcionando olhares para algumas dessas problemáticas, o presente livro aborda um tema de extrema relevância ainda hoje, em pleno ano de 2021, no Brasil: a democratização do ensino para jovens e adultos como possibilidade de enfrentamento da pobreza e da desigualdade social no contexto educacional brasileiro a partir de 1988.

Como fruto de uma pesquisa desenvolvida na Escola Admarco Serafim de Oliveira, unidade de ensino vinculada à rede municipal de Vitória, as autoras apresentam os resultados de um trabalho que transitou de forma aprofundada, implicada e comprometida pelas relações temáticas entre democracia e pobreza, processo de democratização da educação básica no Brasil e no Espírito Santo, e pobreza no Brasil e no Espírito Santo.

Nessa perspectiva, este livro traz uma questão crucial: as complexas formas de exclusão contemporâneas e a superação por políticas públicas, dentre elas a educação, bem como a construção de um sistema consistente de proteção social capaz de suportar embates eleitorais.

As pesquisadoras mergulharam no espaço físico e institucional da Escola Admarco, onde desenvolveram um curso de extensão sobre a temática da Educação, Pobreza e Desigualdade Social, fomentando debates sobre os processos de ensino pensados para os alunos sujeitos da população invisibilizada ou que padecem nos contextos empobrecidos. É necessário destacar

que a Escola Admardo já vem desenvolvendo há anos um vigoroso projeto político-pedagógico de ações para o enfrentamento e superação da condição de pobreza ou extrema pobreza de seus alunos.

Quer se fale de vulneráveis, pobres ou população subalternizada, trata-se de um contingente de pessoas que passa a ser a tônica da civilização moderna, a despeito do otimismo liberal e da crença na incorporação da população pelo crescimento econômico, pois estão presentes em países ditos desenvolvidos e, em maior número, naqueles países considerados em desenvolvimento ou subdesenvolvidos.

No campo educacional, o paradigma da gestão democrática, tão fundamental na década de 1980 e 1990, parece ter sido arrefecido, hoje, pelas condições de trabalho dos profissionais de educação — sobretudo nas periferias dos grandes centros urbanos —, pela precariedade de muitos prédios escolares e pela lentidão nos processos de reforma e construção de escolas, em virtude da falta de recursos e dos procedimentos legais demorados, pelo próprio desencanto com a efetividade das práticas democráticas, sempre exigentes e desafiadoras numa sociedade desigual e massificada, e pela progressiva omissão de famílias/responsáveis na indispensável participação e responsabilidade na vida escolar e na vida dos filhos.

As estatísticas e os dados dos últimos censos escolares — sobretudo no contexto anterior à pandemia — indicavam que a imensa maioria dos alunos estava tendo acesso à escola básica. O grande desafio era, e se tornou ainda maior agora, em virtude da pandemia, tornar essa permanência uma experiência significativa no plano da construção do conhecimento, da cidadania, da integralidade socioemocional e da preparação para o mundo do trabalho.

Nesta importante pesquisa, realizada com extremo cuidado e rigor, as autoras abordam a questão da democratização da educação escolar e da igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Verdadeira “palavra de ordem”, paradigma insistentemente repetido há mais de quatro décadas no Brasil, desde que os segmentos populares e os muito pobres começaram a ter acesso à escola e, quase que imediatamente, a também serem expulsos pelos mecanismos da repetência, da evasão e da exclusão por situações de discriminação/preconceito.

Como pano de fundo desse grande e inarredável princípio da democratização da educação, é preciso considerar as velhas (novas) formas sutis de

desigualdade escolar, alertando para o fato de que a ampliação do acesso à escola não representa, por si só, a superação das condições sociais e dos mecanismos de desigualdade. A escola básica garante o acesso quase universal, mas passa, assim, a excluir de maneira contínua, mantendo internamente aqueles que exclui numa condição de menor aprendizado, menor sucesso e menor probabilidade de avanço nos estudos.

De fato, inúmeros estudos têm apontado esse perverso processo de exclusão efetivado no interior da escola regular e sua articulação com certos setores da clientela escolar, dentre esses, os alunos da Escola Admardo. Na referida escola, segundo a pesquisa, vêm se desenvolvendo ações concretas para o enfrentamento e superação da condição de empobrecidos, em que os estudantes se veem percebidos em seus direitos a uma educação escolar de qualidade na direção da efetiva mudança social.

Assim, a pesquisa elucida o caráter de um processo de inclusão efetivo, pelo cumprimento da função propriamente pedagógica da escola na perspectiva da formação intelectual e da aquisição do conhecimento, que é a oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar. Ali se percebem ações e procedimentos que impedem e/ou reverterem o processo de exclusão intraescolar dos alunos de classes empobrecidas.

De fato, o acesso de grandes parcelas da população à educação básica e a sua permanência no interior do sistema de ensino representam uma significativa mudança no caráter dos processos de exclusão históricos do Brasil, que mudam de qualidade e de lugar. Assim, passa a adquirir importância cada vez maior, na pesquisa e nas lutas educacionais, o debate acerca da *qualidade de ensino* como componente fundamental do direito democrático à educação.

A escola meritocrática das sociedades democráticas modernas, além do seu principal objetivo de formação da força de trabalho e empregabilidade no sistema capitalista, desenvolveu a possibilidade de acesso à educação e à cidadania, considerada como um direito inalienável dos cidadãos modernos. Essa também é uma permanente tensão, expressa pela legislação, que enfatiza a escola *como espaço de exercício de vivência democrática*, buscando focar a dimensão da participação democrática dentro e fora do ambiente escolar e a importância de instrumentos concretos nos quais essa vivência possa ser experimentada.

A ampliação e a democratização da escola no Brasil trouxeram ao espaço escolar crianças e adolescentes oriundos dos *coletivos feitos e mantidos*

desiguais em nossa história, expressão utilizada por Miguel Arroyo para designar os sem-teto, sem-terra, sem-espaço, sem-comida, sem-universidade, que são a maioria na escola básica pública e quase a totalidade na Escola Admardo. Isso obriga a uma retomada da relação entre políticas educacionais e desigualdade, entre educação e pobreza. Esses coletivos populares desestabilizam as políticas oficiais pragmáticas e parciais, e, de dentro dos espaços públicos abertos, pressionam por outras políticas de acesso e permanência na escola, por outro Estado, por ações afirmativas, políticas de renda, de alimentação, de justiça e equidade. Essa tem sido a perspectiva da Escola Admardo.

A conquista do direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola e a Escola Municipal de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos “Professor Admardo Serafim de Oliveira” (EMEF EJA ASO) busca ser uma tentativa de resposta pública a esses movimentos sociais por vivências de tempos-espaços públicos mais dignos para as crianças, os adolescentes e os jovens/adultos/idosos das classes populares.

Percebemos, assim, uma significativa diferença sobre o caráter das políticas sociais, da função da escola e sobre os mecanismos que estão operando no interior da escola, no contexto atual. Na escola básica contemporânea, há um número muito maior de alunos pobres e muito pobres que estão avançando na escolarização e ocupando um espaço de afirmação da presença de setores populares, em um movimento nunca antes percebido no Brasil.

Outra diferença fundamental tem sido o desenho de estratégias políticas capazes de abranger distintos setores das políticas públicas, em intervenções intersetoriais, pois, se a pobreza tem uma multidimensionalidade, o seu enfrentamento requer a convergência, para um mesmo público, de um conjunto de ações orientadas a reverter, prevenir ou aliviar os seus efeitos, desenvolver um conjunto de ações diferenciadas, intersetorialmente articuladas, com uma visão da pobreza como problema coletivo, não apenas restrito a um único ator (governo) e nem somente a determinados setores do governo. Aponta, portanto, para uma visão mais coletiva do problema da pobreza, tendência para o desenvolvimento de políticas de caráter mais universal.

Este livro se situa numa perspectiva de compreender a relação entre a situação de pobreza e a educação formal de forma complexa, incluindo aspectos pedagógicos, mas também econômicos, culturais e políticos. Os alunos pobres no Brasil são a maioria e precisam ser conhecidos/enxergados no

sentido da pesquisa rigorosa e interessada. As interfaces entre as políticas assistenciais e as políticas educacionais manifestam, ainda, uma convivência pouco clara e uma tensão permanente entre as suas lógicas, o que precisa ser debatido e analisado com mais profundidade.

Serviços públicos de qualidade são fundamentais para a redução da pobreza e da desigualdade, assim como para a construção da cidadania. Porém, necessitam de financiamento público sólido e de controle social da qualidade, bem como um ritmo muito mais bem planejado e acelerado de efetiva universalização desses serviços públicos sociais de qualidade. Uma tensão grave nesse quadro refere-se ao caráter e à perspectiva de cidadania que está sendo construída, a partir dos processos de maior escolarização — na educação básica, na educação profissional e tecnológica e no nível superior —, de muito maior acesso aos direitos sociais, de maior empregabilidade, de mais acesso à moradia, de mais oportunidades de acesso às tecnologias e às redes sociais.

Este livro, pela relevância do tema abordado, pelo rigor teórico e metodológico na abordagem, pela capacidade de organização do texto, pela profundidade e linguagem adotadas, torna-se uma leitura extremamente prazerosa e significativa. A obra também representa uma importantíssima contribuição, no sentido de trazer muitos elementos à análise da relação entre educação e pobreza e dar visibilidade à Escola Professor Admardo Serafim de Oliveira e ao seu projeto político-pedagógico, defendendo uma escola que se estruture com espaços e equipamentos de qualidade, com uma melhor compreensão dos profissionais da educação acerca do perfil de seus alunos, das práticas educativas que desenvolvem, da perspectiva objetiva da necessidade da mudança social, da luta e engajamento de toda a comunidade escolar pela efetiva compreensão da pobreza.

Temos certeza de que a leitura deste belíssimo trabalho trará a convicção de que é possível repensar as práticas educativas e desenvolver um projeto político-pedagógico em que os estudantes empobrecidos se vejam percebidos em seus direitos e que provoque efetiva mudança social.

Prof.ª Dr.ª Marlene de Fátima Cararo

Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – Geepds/Ufes

Introdução

As transformações ocorridas nas bases da economia capitalista em todo o mundo, no século XX, ganharam força no território brasileiro a partir de meados da década de 1970, trazendo como necessidade a reformulação do aparato estatal, tendo em vista a deflagração de um intenso e longo processo de lutas da sociedade pela redemocratização do país, a fim de apagar a marca autoritária desenhada pelo regime militar que perdurou por mais de vinte anos (PARO, 1996). Nos anos de 1980, essas lutas se intensificaram, pois se observou a possibilidade de vislumbrar a implementação de mecanismos que assegurassem a participação da sociedade civil na reformulação de algumas políticas públicas.

Schuchter (2018) afirma que nos anos de 1970 e, fundamentalmente, no início dos anos de 1980, surgiram intensos movimentos de mobilização e de organização popular com foco na luta pelo fim da ditadura militar e tudo o que ela representou e representava. Segundo a autora, o movimento pelas “Diretas Já”, a retomada das atividades e criação de sindicatos e centrais de trabalhadores, movimentos populares em prol da luta por emprego, renda, trabalho, moradia, saúde, foram alguns dos fatores que contribuíram para o processo de democratização da sociedade.

Destaca, ainda, que a realização de encontros nacionais organizados por entidades docentes e estudantis e a possibilidade de circulação de pensamentos contrários à ditadura, além da forte crise econômica que o Brasil

vivenciou após o período chamado de “milagre brasileiro” (década de 1970) levaram João Baptista de Oliveira Figueiredo (último presidente da ditadura) a estabelecer um processo denominado por ele de “abertura lenta e gradual”, da qual vários atos se sucederam: fim do Ato Institucional nº 5 e da censura, anistia política aos presos e exilados, pluripartidarismo, entre outros (SCHUCHTER, 2018).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) inaugurou um novo tempo em relação às políticas sociais no Brasil, sendo decorrente de um período de abertura política do país (PINHEIRO, 2014). Essa Constituição foi elaborada em um cenário de democratização e de participação,

[...] fomentando a ampliação do envolvimento dos cidadãos nos processos de decisão e implementação das políticas sociais, buscando ir ao encontro das demandas que dizem respeito à descentralização e consolidação da democratização do Estado brasileiro (PINHEIRO, 2014, p. 2).

Em âmbito nacional, a Constituição de 1988 trouxe, no artigo 208, o dever do Estado para com a educação, dando-lhe o caráter de “direito público subjetivo” (BRASIL, 1988).¹ Outros três dispositivos legais também contribuíram para que a educação brasileira que, por décadas, fora negada (e/ou negligenciada) à grande parcela da população, passasse a ser vista como um direito social: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Emenda Constitucional nº 14 (BRASIL, 1996a) e, também em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b; HORTA, 1988).

Oportuno mencionar que a Emenda Constitucional nº 59, sancionada em 11 de novembro de 2009, reforçou o dever do Estado ao trazer nova redação ao inciso I do artigo 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, incorporando a educação desse grupo etário à faixa de obrigatoriedade e gratuidade da educação básica e, por conseguinte, na condição de

1 Artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): “O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (BRASIL, 1996b). Ao direito subjetivo compreende-se a prerrogativa do poder de pessoas, organizações e associações de exigirem o cumprimento das disposições constitucionais, buscando objetivá-lo.

direito público subjetivo, podendo ser exigido pelas famílias o seu atendimento pelos poderes públicos (PEIXOTO; SCHUCHTER; ARAÚJO, 2015).

Por sua vez, a Lei nº 12.796, sancionada pela Presidenta Dilma Vana Rousseff em 04 de abril de 2013, dispôs, em seu artigo 6º, que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013). Assim, além de confirmar a obrigação de realização da matrícula por parte das famílias e da frequência por parte das crianças, objetivou-se a inclusão de milhares de crianças dos setores mais empobrecidos da sociedade brasileira, na perspectiva de mudança na cultura escolar de exclusão, fomentando a universalização da oferta.

É evidente que a democratização do ensino promovida pela política educacional brasileira, desencadeada na década de 1980, foi fruto de muitas lutas diante da insatisfação que a sociedade apresentava ao Estado.

A emancipação política, social e a participação cidadã em diferentes âmbitos sociais, à época, cooperaram (e ainda cooperam) para a democratização do ensino. Entendendo a educação como uma forma de apropriação da cultura humana, e tendo a escola como uma instituição capaz de promover a educação sistematizada, torna-se relevante pensar sobre os diferentes processos ocorridos nas unidades de ensino no que diz respeito à democratização.

Considerando o contexto histórico nacional, é possível observar que o processo de democratização do ensino tem se constituído de forma lenta, necessitando de participação organizada da sociedade civil, além de reconhecimento jurídico e de vontade política dos poderes públicos.

José Mario Pires Azanha, defensor irredutível de uma educação cujo acesso — expressão de condição objetiva da democratização do ensino — deveria obrigatoriamente ser universalizado, atuou em sua vida pública (acadêmica e política) em defesa da ideia de que a democratização do ensino é garantida por “ação democratizadora” e não pelo que se quer propagar, com slogans de campanhas ou posturas não democratizantes (AZANHA, 1979). Ainda que o termo “democracia” possa servir a inúmeros tipos de propaganda ideológica e de que a unanimidade na defesa do ideal democrático muitas vezes mascare as divergências sobre o significado atribuído ao conceito, Cury, A. (2012) afirma que, para Azanha, a democratização do ensino deve estar primeiramente ligada à igualdade de acesso, sendo a democracia um fenômeno essencialmente ligado

à ação política, e que, nesse sentido, o autor tem o propósito de defender a efetiva expansão de oportunidades educacionais.

Pautar democratização do ensino com base em Azanha (1979) significa defender a expansão de vagas para que a escola pública reconheça o seu papel social em oportunizar a formação humana aos milhares de estudantes invisibilizados pela instituição política e educacional ainda nos dias atuais. E, mesmo que a defesa pela expansão não abra mão da qualidade do ensino, segundo o autor (AZANHA, 1979), a ampliação de vagas independe de condições técnicas e pedagógicas, pois é uma decisão política, de caráter extraescolar.

Apesar de os profissionais da educação insistirem em argumentar contra as políticas de expansão de oportunidades educacionais a partir de critérios pedagógicos, técnicos ou materiais, Azanha demonstra a ilegitimidade da perspectiva pedagógica para o exame de uma política educacional. Se a ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política, ela não deve ser examinada em termos pedagógicos, e sim políticos. As críticas de um suposto rebaixamento da qualidade do ensino na escola pública são exemplos de abstracionismo pedagógico, pois carecem de critérios baseados nas condições históricas existentes para a definição do grau desejável dessa qualidade. Além disso, concebem a expansão das oportunidades de matrícula como uma política que não era verdadeiramente democrática, pois se restringia ao aspecto quantitativo da educação e relegando sua qualidade. O grande mérito de Azanha foi conceber 'qualidade' como uma característica relacional, de modo que a escola cujo acesso é universal é qualitativamente diferente, mas não inferior à anterior (CURY, A., 2012, p. 22).

Azanha (1979) argumenta que considerar essa escola democrática como inferior faz parte de uma visão elitista, que não compreende o novo papel da escolaridade, distinto do ensino voltado aos privilegiados. Para Cury, A. (2012), a ideia de que a qualidade de ensino advém de questões pedagógicas é uma perspectiva classista, pois desconsidera que, em relação à maioria que se encontra fora da escola (desatendida), a ampliação de vagas não representa uma queda na qualidade. Afirma Azanha (1979, p. 42) que "o rebaixamento da qualidade do ensino, decorrente da sua ampliação, somente ocorre a uma classe social privilegiada".

Em contexto estadual, o processo de democratização foi marcado pela promulgação da Constituição do Estado do Espírito Santo, datada de 05 de outubro de 1989, afirmando que:

Art. 168 - a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, respeitadas as diferenças culturais da sociedade (ESPÍRITO SANTO, 1989).

Em âmbito municipal, Vitória pauta a democratização, nos anos de 1990, com a promulgação da Lei Orgânica, buscando assegurar o amplo acesso e a qualidade da educação a todos os sujeitos:

Art. 211 – A educação é direito de todos e dever do Estado e será promovida com a participação da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, em todos os seus aspectos, sem distinção de qualquer natureza, com garantia da ideal qualidade do ensino.

Art. 212 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

III – pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...]

VI – gestão democrática do ensino público na forma da lei;

VII – garantia do padrão de qualidade (VITÓRIA, 1990).

No entanto, é possível observar as fragilidades desses processos, uma vez que é comum encontrar muitos sujeitos em idade escolar fora da escola, destacadamente os mais empobrecidos (muitos jovens e adultos analfabetos, número elevado de alunos que compõem as estatísticas de evasão escolar e de repetência, entre outros fenômenos que precisam ser problematizados,

como negação de direitos). Mesmo com os avanços alcançados, permanece o desafio posto de implementação de ações democratizantes que garantam de fato a permanência e a qualidade de ensino aos diferentes sujeitos.

Dados do IBGE (2019a) apontam que, em 2018, no Brasil, a taxa de frequência escolar bruta das pessoas de 6 a 14 anos de idade estava próxima da universalização, ao passo que a taxa de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola atingiu apenas 88,2%. A permanência dessa situação impossibilita a efetivação do direito de acesso à educação básica obrigatória aos jovens dessa faixa etária, representando um total de 1,2 milhão de pessoas (11,8%).

Na análise por cor ou raça, chama-nos a atenção a magnitude da diferença da taxa de alfabetização entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2018, 3,9% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se elevava para 9,1% entre pessoas de cor preta ou parda (IBGE, 2019b).

Ainda com base nos dados do IBGE (2019b), entre as mulheres, 49,5% tinham alcançado, ao menos, o ensino médio completo, e, entre os homens, 45,0%, proporções que aumentaram, respectivamente, 1,3 p. p. (pontos percentuais) e 1,1 p. p. entre 2017 e 2018. Com relação à cor ou raça, 55,8% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional, já entre as pessoas de cor preta ou parda esse percentual foi de 40,3%. De 2017 para 2018, essa diferença se reduziu – era de 18,9 p. p. em 2017 – porém se manteve em um patamar elevado, indicando que as oportunidades educacionais eram distintas entre esses grupos.

Dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental, 51,4% eram homens e 73,7% pessoas de cor preta ou parda. Em termos de idade, 48,5% dos estudantes da EJA do ensino fundamental tinham até 24 anos e 29,0% tinham 40 anos ou mais (IBGE, 2019b).

Importante destacar que, em 2018, dentre o total da população brasileira, havia 47,3 milhões de pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Dessas 47,3 milhões de pessoas, 13,5% estavam ocupadas e estudando, 23,0% não estavam ocupadas nem estudando, 28,6% não estavam ocupadas, porém estudavam, e 34,9% estavam ocupadas e não estudando (IBGE, 2019b).

Pensando no lócus de nossa pesquisa, o município de Vitória, 2.900 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estavam fora da escola em 2020 – dados apontados pela iniciativa “Fora da Escola Não Pode!”, organizada pelo Fundo

das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e seus parceiros, e divulgados no site “Busca Ativa Escolar”.²

Dentre os estudantes que estão matriculados nas escolas do município de Vitória, informações obtidas pela Secretaria Municipal de Educação (Seme), por meio da Gerência de Planejamento e Avaliação da Educação (Geplan), a partir do cruzamento dos dados da Secretaria Municipal de Assistência Social (Semas) com o Sistema de Gestão Escolar (SGE) do município, indicam que, em março de 2020, a rede municipal de Vitória registrava, entre os beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF), o número de 4.489 crianças, de 6 meses a 5 anos, matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), e 6.676, entre crianças e adolescentes de 6 a 17 anos, matriculados nas escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs). Além disso, entre os não beneficiários, porém considerados em condições de pobreza e de extrema pobreza, localizados nos CMEIs e nas EMEFs, Vitória registrava os seguintes números: 248 e 449 estudantes em condições de pobreza, respectivamente; 855 e 1.188 estudantes em condições de extrema pobreza, respectivamente. Esses dados apontam a necessidade de pautarmos a condição de pobreza e de extrema pobreza em que estudantes da rede educacional pública se encontram.

Refletindo sobre os processos de ampliação do acesso a sujeitos até então excluídos das escolas, esta pesquisa busca fomentar o debate sobre a democratização do ensino e a pobreza. O percurso histórico aponta que a universalização do ensino fundamental inseriu a população em situação de pobreza nas escolas, anteriormente distanciadas pela desigualdade social, o que impulsionou transformações necessárias para esse adentrar ampliado. O direito ao acesso passou a ser visto acompanhado do direito de aprender, entendido como permanência e “sucesso”. Contudo, a população pobre ainda sofre os processos de exclusão marcados pela desigualdade social constituída historicamente.

Se as matrículas estão concentradas na rede pública, absorvendo a população em situação de pobreza, é urgente pensarmos os movimentos das escolas situadas em contextos empobrecidos. Assim, chama a atenção, no

2 A Busca Ativa Escolar é uma plataforma gratuita para ajudar os municípios a combater a exclusão escolar, desenvolvida pela Unicef, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas). Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/>. Acesso em: 04 fev. 2020.

município de Vitória, ES, a Escola Municipal de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, por sua territorialidade com configuração diferenciada, composta por 25 salas de aula distribuídas em 11 diferentes espaços situados na cidade de Vitória, tornando-se o lócus da pesquisa.

A escola em questão apresenta uma proposta metodológica/conceitual de trabalho baseada na educação popular freiriana.³ Destaca-se a diversidade de seu público, acolhendo sujeitos invisibilizados e/ou “expulsos” do processo de escolarização, discriminados pela condição econômica e social a que foram submetidos historicamente, sujeitos em situação de rua, indivíduos em conflito com a lei, idosos, estudantes com deficiência, catadores de lixo etc. Tal condição resulta em dizer que expressiva parcela do público atendido pela escola vive em condição de pobreza ou extrema pobreza, são os excluídos, sujeitos marginalizados pela condição social a que foram submetidos histórica e socialmente, são os Outros,⁴ como apontou Arroyo (2014), sujeitos empobrecidos, oprimidos, alijados do acesso aos direitos básicos.

Cabe destacar que, quando falamos desses Outros que vivem em situação de pobreza e/ou extrema pobreza, estamos a considerar aproximadamente 52 milhões de brasileiros. Utilizando-se dos dados do IBGE (2019a), em 2018, no Brasil, 25,3% da população tinha rendimentos inferiores a US\$ 5,50 PPC (Paridade do Poder de Compra) por dia, aproximadamente, R\$ 420 mensais, o que equivale a cerca de 44% do salário mínimo vigente em 2018. No estado do Espírito Santo, os dados apresentados pelo Instituto Jones Santos Neves (IJSN, 2017, 2018) apontam que, em 2016, a taxa de pobreza das pessoas

3 Educação popular na perspectiva freiriana visa à organização autônoma e emancipadora dos grupos populares. “Apresenta possibilidades para que sejam desencadeadas ações comprometidas com as causas do povo: que contribua com seu processo de conscientização e participação, com sua libertação, emancipação e participação enquanto sujeitos no processo [...]” (ASSUMPÇÃO, 2009, p. 30).

4 “O Outro, nesse caso, não se refere simplesmente a uma outra pessoa, da maneira como normalmente empregamos no cotidiano. Na Filosofia e nas Ciências Humanas, em particular na História e na Antropologia, o conceito vem sendo empregado com o intuito de expressar o confronto explícito ou tácito entre duas partes que não compartilham da mesma visão de mundo. [...] Quando pensamos que o Outro, o indivíduo que não compartilha de nossa visão de mundo, é culturalmente ou biologicamente atrasado por não aderir às ‘regras do jogo’ aceitas por nós, a tendência é a imposição cultural de nossos valores sobre os dele. Essa hierarquização resulta em violências e arbitrariedades à maneira do que ocorre persistentemente na história do Brasil e das Américas.” (ARROYO, 2015, p. 25).

inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) foi de 66,7%, e a de extrema pobreza foi de 41,6%. Já em 2019, a taxa de pobreza das pessoas inscritas foi de 78,2% e a de extrema pobreza foi de 49,0%. Ou seja, esses dados mostram que mais de 1/3 da população vive sem condições dignas e não têm acesso às políticas públicas.

Reconhecer as escolas como espaços de acolhimento desses sujeitos pluraes, empobrecidos requisita refletir sobre como elas estão se (re)organizando, se (re)inventando para contribuir com a transformação social e com a mudança de condição de vida empobrecida dos alunos.

Assumimos o sentido de pobreza como um fenômeno estrutural e complexo, de caráter multidimensional e multifacetado, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda, sendo preciso também considerar a desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida, o não acesso aos serviços públicos básicos, à informação, ao trabalho digno, à participação social e política (CARARO, 2015).

Isso posto, na pesquisa em tela, pontua-se o papel das políticas públicas educacionais no enfrentamento das desigualdades sociais e da pobreza em suas muitas facetas, buscando respostas para a indagação: como a pobreza vem sendo pensada/situada/enfrentada no processo de democratização do ensino na instituição escolar “multiclasses” “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, instalada em dez diferentes bairros do município de Vitória-ES? Essa questão norteia a pesquisa buscando evidenciar a relevância do princípio constitucional de democratização do ensino na interface com a pobreza, no sentido de redução de desigualdade social e econômica.

Neste estudo, objetiva-se analisar o processo de democratização do ensino na escola Admardo, em seus diferentes contextos, na perspectiva do enfrentamento da condição de pobreza/extrema pobreza e desigualdade social vivenciadas pelos estudantes dessa modalidade de ensino.

A pesquisa justifica-se por fomentar o debate sobre o processo de democratização nos espaços escolares de EJA, com a abertura das escolas aos estudantes empobrecidos, buscando reformular práticas que desconsideram as condições sociais desses sujeitos. O desafio consiste em potencializar o diálogo com atores da EMEF Admardo, de modo a contribuir para reflexões sobre a escola no sentido de garantir não só o acesso, mas também a permanência

e a qualidade de ensino, pensando na garantia de direitos como política de enfrentamento da pobreza e da extrema pobreza.

Ao buscarmos estudar os processos que envolvem a democratização do ensino na EMEF EJA “Professor Admarco Serafim de Oliveira” na relação com a pobreza, elegemos a pesquisa documental e a pesquisa colaborativa, entendendo que a pesquisa documental objetiva analisar fontes mais diversificadas e dispersas, que sejam pertinentes ao debate, tais como relatórios, documentos oficiais, atas, normas legais e/ou pareceres, entre outros. Legislações sobre a democratização do ensino, seja em âmbito nacional, estadual e municipal, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e os Planos de Educação — nacional, estadual do Espírito Santo e municipal de Vitória — compõem a base de estudo documental, além de outros instrumentos legais pertinentes ao tema em tela.

Tivemos o cuidado de selecionar legislações e documentos específicos da constituição da escola Admarco, fazendo a relação com o processo de democratização e buscando identificar as aproximações existentes referentes ao diálogo com a pobreza. A partir de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), também consideramos que “o uso de documentos em pesquisa [...] possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”, retirando deles a análise pertinente, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta.

A pesquisa colaborativa, por sua vez, foi escolhida por destacar a valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica entre pesquisador e sujeitos participantes, pois “[...] calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se co-parceiros, co-usuários e co-autores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada” (IBIAPINA, 2008, p. 26).

Nessa perspectiva, de modo a potencializar as ações colaborativas, investimos em propostas reflexivas, buscando resultados significativos no que diz respeito à formação continuada de professores e ao ensino-aprendizagem. A ideia é tentar qualificar os meios de entrada do pesquisador no ambiente escolar, visando à convergência entre a academia e a escola de modo a “promover conhecimento, autoavaliação e construção de novas práticas, por meio da ação e da reflexão” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016, p. 949).

Em 2019, iniciamos, na EMEF Admardo, o curso/formação intitulado *Pobreza e Educação: um diálogo necessário*, que envolveu diferentes atores dessa unidade escolar, fomentando uma construção coletiva de conhecimentos que possibilitou reflexões a respeito de nossa temática central. Esse curso/formação tinha como previsão de encerramento o mês de abril de 2020, porém, em função das intercorrências da pandemia de coronavírus (necessidade de isolamento social, demandando o fechamento de escolas), tornou-se inevitável o replanejamento das ações, pensando no tempo/espaço para o término da formação, bem como no esforço coletivo em buscar nova metodologia de encontro, uma vez que não nos foi possível o agrupamento social. Nesse sentido, para os dois últimos encontros não concretizados, deliberamos por realizá-los virtualmente, em plataforma digital.

Apostando na possibilidade de uma educação pública democrática, com participação social nas deliberações, realizamos a pesquisa buscando considerar os atores envolvidos no campo educacional e favorecer o processo de diálogo, de colaboração e de construção de políticas públicas pautadas na organização coletiva para o enfrentamento da pobreza e superação dessa condição.

O resultado da pesquisa é apresentado em três capítulos neste livro. No primeiro capítulo, intitulado Democratização do ensino, desigualdade social e pobreza: reflexões sobre o contexto educacional brasileiro a partir de 1988, realizamos um debate sobre os processos de democratização do ensino ocorridos no Brasil, no Espírito Santo e no município de Vitória, destacando quando e como as legislações promoveram avanços e retrocessos na democracia educacional, pensando acesso, qualidade e permanência para os sujeitos empobrecidos, marginalizados, excluídos.

O segundo capítulo, *Escola Admardo, democratização do ensino e pobreza - um debate em construção*, busca historicizar a criação da unidade de ensino em seus aspectos políticos e institucionais, o movimento de validação da política pública impulsionado pelos movimentos de militância da EJA no Espírito Santo, com o intuito de garantir o acesso, a permanência e a qualidade escolar, do público empobrecido. Faz parte desse capítulo o aprofundamento do debate sobre a pobreza, buscando analisá-la como fenômeno histórico — produto da desigualdade social — e compreendê-la enquanto categoria de análise, em seu caráter multidimensional e multifacetado, no diálogo com a escola Admardo e na compreensão dos sujeitos que compõem essa escola.

Por fim, o terceiro capítulo, *A ação colaborativa na Escola Admardo*, apresenta a formação realizada junto aos professores, pedagogos e gestores, procurando refletir sobre as práticas educativas de EJA em contextos empobrecidos, contribuindo para um olhar mais atento e reflexivo sobre os processos históricos e sociais da pobreza. Nesse capítulo, apresentamos o processo de constituição da intervenção social que envolveu diferentes sujeitos que compõem a EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, fomentando o debate sobre pobreza e desigualdade social, de modo a contribuir com o processo de democratização do ensino.

1. Democratização do ensino, desigualdade social e pobreza: reflexões sobre o contexto educacional brasileiro a partir de 1988

Neste capítulo, abordamos o processo de democratização do ensino para entendermos como foi sendo ampliado o acesso à educação e a defesa pela qualidade do ensino, considerando a desigualdade social como elemento propulsor de avanços e de retrocessos nesse percurso. Recorremos às legislações educacionais existentes, em contexto nacional, estadual e municipal de Vitória, buscando a compreensão da trajetória histórica de ampliação do acesso à escola aos sujeitos marginalizados e invisibilizados, excluídos dos espaços escolares.

1.1 Democratização do ensino e da educação

Assumimos o entendimento de democratização do ensino a partir de Carvalho (2004, p. 329), que pontua ser “a universalização de oportunidades” ou “o cultivo da liberdade do educando”. Com isso, não marcamos uma diferença conceitual apenas, “mas sobretudo [buscamos] adesão às práticas sociais que [consideramos] mais valorosas” (CARVALHO, 2004, p. 329). Compreendemos que “enquanto, para uns, a democratização se caracteriza por políticas públicas

de abertura da escola para todos, para outros, ela decorre de práticas pedagógicas capazes de formar indivíduos livres” (CARVALHO, 2004, p. 330).

Segundo Carvalho (2004, p. 333), “devemos entender a democratização da escola não como uma reforma pedagógica que visa alterar as relações pessoais internas à instituição, mas uma política pública que vise ampliar o direito à escolarização”. Logo, não pode haver democratização do ensino sem o esforço da agenda política para o acesso e a permanência de todos nas escolas, com acesso a bens culturais historicamente acumulados.

Mas é claro que o direito cuja universalização se reivindica não é simplesmente o da matrícula num estabelecimento escolar, mas o do acesso aos bens culturais públicos que nela se deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem. Nesse sentido, a política de democratização da educação propõe desafios pedagógicos, ainda que sua dimensão seja eminentemente social, mais do que simplesmente escolar (CARVALHO, 2004, p. 333).

Para o autor, o desafio de democratizar o acesso é obter meios pelos quais a “educação escolar, através do ensino de grandes tradições intelectuais, práticas e morais, possa cultivar valores como a igualdade, a tolerância, a não violência, a solidariedade” (CARVALHO, 2004, p. 333), enfim, modos de vida que tenham na democracia política e social o maior de seus compromissos.

Considerando o processo de democratização do ensino, Carvalho (2004, p. 329) argumenta que educação de qualidade:

Para uns, [...] deve resultar na aquisição de diferentes ‘competências’, que capacitarão os alunos a se tornarem trabalhadores diligentes; para outros, líderes sindicais contestadores, cidadãos solidários ou empreendedores de êxito, pessoas letradas ou consumidores conscientes. Ora, é evidente que, embora algumas dessas expectativas sejam compatíveis, outras são alternativas ou conflitantes, pois a prioridade dada a um aspecto pode dificultar ou inviabilizar outro. Uma escola que tenha como objetivo maior – e, portanto, como critério máximo de

qualidade – a aprovação no vestibular pode buscar a criação de classes homogêneas e alunos competitivos, o que evidentemente impede a oportunidade de convivência com a diferença e reduz a possibilidade de se cultivar o espírito de solidariedade. Assim, as ‘competências’ que definiriam a ‘qualidade’ em uma proposta educacional significariam um fracasso – ou ausência de qualidade – em outra (CARVALHO, 2004, p. 329).

Educação de qualidade é uma expressão que pode descrever diferentes expectativas, tanto em relação aos resultados quanto em relação aos meios mais adequados para atingi-los. Oliveira e Araujo (2005, p. 6) entendem ser muito difícil, mesmo entre especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino, sendo a qualidade escolar um “conceito polissêmico e dinâmico no tempo que reflete o contexto educacional de cada época” (SAM-PAIO, 2017, p. 55). Para os autores, do ponto de vista histórico, a qualidade de ensino foi percebida por três indicadores:

[...] um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 8).

O primeiro indicador foi condicionado pela oferta limitada. Oliveira e Araujo (2005), recorrendo a Beisiegel (1986), apontam que, sendo o ensino organizado para atender aos interesses e expectativas de uma minoria privilegiada, a primeira noção de qualidade com a qual a sociedade brasileira aprendeu a conviver foi aquela da escola cujo acesso era insuficiente para atender a todos. Assim, pela possibilidade ou não de acesso, a definição de qualidade estava dada.

No Brasil, as estatísticas educacionais evidenciavam que, na década de 1920, mais de 60% da população era constituída de analfabetos. Contudo, a democratização do acesso e a expansão da rede escolar romperam com a condição de harmonia existente entre qualidade e escola de elite.

Foram incorporadas parcelas da população que antes não tinham acesso à educação e cujas experiências cul-

turais eram diferentes daqueles que antes constituíam o grupo de usuários da escola, ou seja, com o processo de expansão das oportunidades a escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 8).

Para os autores (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005), com a lógica do primeiro critério de qualidade atrelado à ampliação da oferta que era limitada, a política educacional eleita foi construir prédios escolares, sem que ocorresse qualquer debate público mais consistente sobre a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola pública brasileira. Assim, a partir de 1940, os políticos ignoraram o aspecto qualitativo do ensino a ser oferecido pelas novas escolas e priorizaram a massificação de ampliação da rede física.

Com essa política, a ampliação das oportunidades de acesso escolar à população resultou em obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos, uma vez que essa população possuía experiências culturais distintas das que sempre tiveram acesso à escola, além do fato de que a estrutura escolar existente se manteve inalterada para receber a nova população. Dessa forma, os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar, o que levou à criação de mecanismos de seleção e de exclusão dos alunos considerados menos “aptos” a avançarem nos níveis de ensino:

Um dos obstáculos conhecidos era o exame de admissão ao ginásio, que constituía um verdadeiro ‘gargalo’, pois após a conclusão da 4ª série do antigo ensino primário havia uma expressiva diminuição dos que efetivamente conseguiam ingressar no ginásio, ou seja, diminuía o número daqueles que prosseguiram os estudos. Quando foi eliminado o exame de admissão (lei n. 5.692/71), essa passagem, do ponto de vista formal, tornou-se um pouco mais fácil. Porém, teve início um novo tipo de seletividade que deu origem a um outro conceito de qualidade, agora relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progrediram dentro de determinado sistema de ensino (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 9).

Assim, no final dos anos de 1970 e nos anos de 1980, o segundo indicador de qualidade foi incorporado ao debate educacional brasileiro. Com uma polí-

tica focada na expansão da escolarização por meio de construção de escolas, apesar da ampliação do acesso na etapa obrigatória escolar, no final dos anos de 1980, o país amargou uma elevada taxa de repetência, com cerca de 48% das crianças que ingressavam na 1ª série reprovadas e 2% dessas evadidas.

O problema deslocou-se para a progressão dentro do sistema de ensino, e as principais políticas de melhoria da qualidade educacional visavam à redução das taxas de repetência e evasão: adoção de ciclos, promoção automática e programa de aceleração de aprendizagem (SAMPAIO, 2017, p. 55-56).

Para Oliveira e Araujo (2005, p. 11):

[...] a adoção de ciclos, da promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem incide exatamente na questão da falta de qualidade, evitando os mecanismos internos de seletividade escolar que consistiam basicamente na reprovação e na exclusão pela expulsão ‘contabilizada’ como evasão. Pode-se discutir se essas políticas e programas surtem o efeito de melhoria da qualidade de ensino. Na verdade, o seu grande impacto observa-se nos índices utilizados até então para medir a eficiência dos sistemas de ensino, não incidindo diretamente sobre o problema.

Com a política adotada para superar a reprovação, um novo problema foi gerado aos sistemas de ensino, pois os meios utilizados afetaram diretamente a qualidade da política educacional, que repercutiu nos baixos índices dos testes padronizados. Com essa dificuldade, a educação brasileira passou a incorporar um terceiro indicador:

[...] a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, para o Ensino Superior (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 12).

A partir de diretrizes e de matrizes curriculares, considerando as etapas ou os níveis de escolarização, exames padronizados são preparados com o

objetivo de aferir o conhecimento que o aluno tem dos conteúdos prescritos (entre as diferentes etapas e níveis).

Com a aplicação do teste, o pressuposto é que seja possível avaliar, segundo essa lógica, se o aluno aprendeu ou não aqueles conteúdos. Essa forma de aferição da qualidade ainda encontra muita resistência entre os profissionais da educação, porque não faz parte da nossa história e da nossa cultura educacional pensar a qualidade enquanto medida, apesar da importância socialmente atribuída aos exames vestibulares na difusão de certo padrão de qualidade de ensino (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 12).

Considerando que a política não é finalizada no momento legislativo e admitindo que os professores e demais profissionais da educação exercem uma interpretação ativa para relacionar os textos da política à prática (MAINARDES, 2006), no quadro normativo federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) pode ser considerada o marco inicial da implantação da política de avaliação em larga escala no país. Assim, o inciso VI, do artigo 9º, estabelece como uma das incumbências da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino” (BRASIL, 1996b), ressaltando que os mecanismos avaliativos desenvolvidos nos diferentes níveis de ensino têm como objetivo “a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996b). Seguindo, o artigo 87 (§ 3º, inciso IV) dispõe que o Distrito Federal, os estados e municípios e, supletivamente, a União devem “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (BRASIL, 1996b).

Essas disposições expressam o esforço de consolidação de um Sistema Nacional de Avaliação que possibilite o acompanhamento da situação escolar no país. Importante observar que, tanto na LDB (lei que introduz as bases da política nacional de avaliação da educação) quanto nas demais legislações/textos oficiais de âmbito federal que abordam o tema, os processos avaliativos são apresentados como procedimentos de apoio para qualificar o ensino. Entretanto, a definição do que venha a ser um ensino de qualidade não aparece de forma objetiva. Verifica-se, no artigo 4º (inciso IX), a menção acerca da temática no que diz respeito aos deveres do Estado para com a educação pública: “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como

a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996a).

Se há aproximação teórica e ideológica no que se refere à importância da avaliação no desenvolvimento dos estudantes e na qualificação do trabalho pedagógico realizado pela escola, o mesmo não ocorre quando se trata de definir ações e tomar decisões acerca das melhores alternativas para que se cumpram essas finalidades. As avaliações em larga escala constituem alvo de polêmicas e de análise sobre os seus impactos, tanto na esfera pedagógica, considerando as práticas pedagógicas e a gestão da escola, quanto na esfera política, considerando a definição de políticas a partir dos resultados de tais avaliações. Assumindo uma posição de destaque no cenário educacional brasileiro, o desafio é compreender os resultados das avaliações e a utilização desses como subsídios no planejamento da escola.

Importante destacar que os resultados dos testes padronizados, apesar da resistência dos profissionais da educação a esse tipo de aferição da qualidade, permitem constatar que a ampliação do acesso não eliminou as desigualdades (regionais e internas) dos próprios sistemas. Ainda que exista a universalização do acesso à etapa obrigatória de escolarização, os alunos que estão na escola não se apropriam dos saberes trabalhados para o convívio em sociedade, pois

[...] parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 16-17).

Considerando esse grande desafio atual posto à educação, recorreremos à legislação brasileira para compreender os mecanismos promotores do direito à educação. Para tanto, com a perspectiva de consolidar a ideia da luta pelo fundamento de que a construção de uma escola básica de qualidade será possível a partir do entendimento das implicações e da aceitação plena da

legitimidade da presença da grande parcela populacional empobrecida nas instituições públicas (BEISIEGEL, 2006).

1.2 A democratização do ensino na legislação brasileira

A Constituição de 1988, marco temporal de análise nesta pesquisa, surge pouco tempo depois do fim da ditadura militar no Brasil, período em que predominou a limitação de poder da sociedade civil quanto à escolha de governantes diante de uma política autoritária e repressora. A ditadura militar durou 21 anos (1964-1985) e ficou marcada pela forte restrição à liberdade, repressão aos opositores e censura, período em que a violência e a tortura foram utilizadas para enfraquecer os grupos insatisfeitos com o regime.

Anos antes, já na década de 1980, no esforço de construção/reconstrução da democracia brasileira, uma grande efervescência dos movimentos populares levou os “segmentos subalternos a avançarem significativamente na capacidade organizativa e na construção de estratégias. Esse processo de participação instaurou uma nova racionalidade social, que ampliou qualitativamente o conceito de cidadania” (CARARO, 2015, p. 148).

Em meio aos processos de redemocratização do país, em 27 de novembro de 1985, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 26, que dispôs sobre a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte cuja finalidade era elaborar novo texto constitucional (conhecida como “Constituição Cidadã”, defensora dos valores democráticos) para expressar a realidade social pela qual passava o país.

A Constituição Federal, datada de 5 de outubro de 1988, inaugurou uma nova estrutura jurídico-institucional no Brasil, ampliando as liberdades civis, os direitos e garantias individuais. A nova Constituição apresentou artigos inovadores com o objetivo de alterar relações econômicas, políticas e sociais, concedendo direito de voto aos analfabetos e aos jovens a partir de 16 anos. Definiu também novos direitos trabalhistas, como seguro-desemprego, redução da jornada semanal de 48 para 44 horas e férias remuneradas acrescidas de um terço do salário (PONTUAL, s. d.).

Segundo Bulhões (2009), a proposta da Carta de 1988 mobilizou a sociedade brasileira, e a educação foi um dos temas mais discutidos na elaboração do documento.

Os debates que antecederam a promulgação da Carta de 1988 foram marcados pela produção de estudos que analisaram a educação nos textos constitucionais, mas principalmente pelo confronto entre os que defendiam o ensino público, laico e gratuito em todos os níveis, em oposição ao setor privado, interessado em obter acesso às verbas públicas. A Constituinte de 1987-88 incorporou a participação da sociedade civil organizada através de consulta a entidades coletivas representativas. Entre as articulações do ensino público e privado destacaram-se o Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, os encontros da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) e das Escolas Confessionais (BULHÕES, 2009, p. 184).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ampliaram-se as discussões acerca das políticas educacionais. Segundo Bernardo, Borde e Cerqueira (2018, p. 32-33), “questões que antes não eram levadas em conta [por] estarem inseridas em um regime repressor, a partir do final da década de 80, tornam-se pauta para velhas discussões e reivindicações”. Qualidade da educação, gestão democrática, descentralização, democratização são exemplos de reivindicações que fomentaram e ainda fomentam diversos programas do governo ao longo de nossa história, destacadamente no pós-ditadura.

Nesse sentido, o texto da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) revela as inúmeras aspirações de democracia, participação popular e concretização de um Estado Democrático de Direito em que os direitos individuais e sociais se efetivem. Com ele, os temas direito à educação e obrigatoriedade escolar, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 1930, são retomados. Nas palavras de Cury, C. (1996, p. 26),

[...] a assunção da educação como direito público subjetivo amplia a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida para todo o ensino fundamental e em todo o território nacional, isto, sem dúvida, pode cooperar com a universalização do direito à educação fundamental e gratuita. O direito público e subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional.

Na Constituição de 1988, a educação, considerada um serviço público indispensável à cidadania, foi definida como “direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988, art. 205). Ao nomear a família como corresponsável do Estado na promoção e incentivo do direito educacional, entende-se que não só o Estado terá o dever de garantir a educação, mas a família também, e sempre em colaboração com a sociedade. Além disso, na declaração do direito à educação, que assim se apresenta na forma da lei: “são direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, art. 6º), segundo Oliveira, R. (1999, p. 61-62), “pela primeira vez em nossa história Constitucional explicita-se a declaração dos Direitos Sociais,⁵ destacando-se, com primazia, a educação”.

Ao incorporar princípios ligados aos direitos sociais, “ainda que com modulações”, de acordo com Cury, C. (2018, p. 876), a Constituição Federal de 1988,

[...] será contestadora de paradigmas vigentes na sociedade brasileira, como a desigualdade social, a discriminação cultural e as relações políticas calcadas nas formas arcaicas do autoritarismo patrimonialista. Ela é revolucionária quanto a um passado escravagista, à dominação patrimonialista e à naturalização da desigualdade e da discriminação. Mas não é revolucionária como entende a concepção marxista das classes sociais.

Conforme Oliveira e Araujo (2005, p. 5), a Carta de 1988 pontua que “o direito à educação abrange a garantia não só do acesso e da permanência” na

5 Thomas Humphrey Marshall apresenta, em sua obra *Cidadania, classe social e status*, o que representam os direitos civis, políticos e sociais. Para o autor, “**Direito Civil** é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual. Isto nos mostra que as instituições mais intimamente associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça. **Direito Político** se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos do Governo local. O **Direito Social** se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais” (MARSHALL, 1967, p. 63-64, grifos nossos).

educação básica, “mas também a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino (inciso VII do artigo 206)” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 5). Para os autores, a legislação brasileira não desconsiderou os aspectos qualitativos em relação à garantia e à efetividade do direito à educação.

A Constituição Federal de 1988 define como um dos princípios do ensino brasileiro a garantia de padrão de qualidade (inciso VII, art. 206), estabelece que a União deve garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade (art. 211, parágrafo 1º) e determina vinculação de recursos por esfera administrativa a serem aplicados para a realização dessas finalidades (art. 212) (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 17).

Com isso, além de consolidar a obrigatoriedade do ensino fundamental, não apenas para o indivíduo e as famílias, mas também a obrigatoriedade de oferta por parte do Estado,⁶ o texto constitucional determina que essa oferta educacional seja de qualidade. Contudo, a incorporação do conceito de qualidade do ensino, a partir da Constituição de 1988, não foi suficiente para estabelecer “em que consistiria ou quais elementos integrariam o padrão de qualidade do ensino brasileiro, o que dificulta bastante o acionamento da justiça em caso de oferta de ensino com má qualidade” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 17).

Nesse sentido, a necessidade de construção e explicitação de dimensões, fatores e indicadores de qualidade que expressem a complexidade do fenômeno educativo tem ocupado a agenda de políticas públicas para a educação, assim como a agenda de pesquisadores da área. Embora a legislação indique que a oferta educacional seja de qualidade — sendo a educação um fenômeno complexo e amplo, envolvendo múltiplas dimensões —, não se evidenciam avanços em diagnósticos sobre as causas, ou os fundamentos, bem como em soluções para melhorar a qualidade do ensino (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

6 Relevante destacar a determinação que dispõe o artigo 206: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola; [...] IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988). O destaque refere-se à inovação sobre a gratuidade no qual passa a ser assegurado o acesso e a permanência em todos os níveis de ensino na rede pública, ampliando ao ensino médio, tido nas Constituições anteriores como exceção, assim como no caso do ensino superior que nunca havia sido contemplado.

O avanço no sentido de acesso e cobertura, fundamentalmente no ensino obrigatório, condiciona formas diferenciadas de atendimento que estão intimamente relacionadas com as condições de permanência dos estudantes e com a qualidade do ensino, requisitando

[...] desde a análise do processo de organização do trabalho escolar, que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão da escola, do currículo, da formação docente, até a análise de sistemas e unidades escolares que pode se expressar, por exemplo, nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações externas. Além desses aspectos, é fundamental ressaltar que a educação articula-se às diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo ela própria elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Isto quer dizer que a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

Dessa forma, é fundamental que as condições intra e extraescolares, assim como os diferentes atores individuais e institucionais, sejam consideradas elementos fundamentais para a análise da situação escolar do ponto de vista da qualidade. Com esse princípio, considerando as dimensões extraescolares, é necessário refletir sobre a influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, bem como sobre a necessidade de adoção de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde, que são impeditivos para uma educação de qualidade.

Nas dimensões intraescolares, destacam-se quatro níveis: condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; e, ainda, acesso, permanência e desempenho escolar – cada um com aspectos relevantes na conceituação e definição da qualidade de educação.

O direito à educação é detalhado no artigo 208, enquanto dever do Estado, que sofreu importantes alterações com as Emendas Constitucionais nº 14, nº 53 e nº 59 (promulgadas em 12 de setembro de 1996, em 19 de dezembro

de 2006 e em 11 de novembro de 2009, respectivamente), trazendo nova redação aos incisos I, II, IV e VII:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

~~I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;~~

~~I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)~~

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; **(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)**

~~II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;~~

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; **(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)**

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

~~IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;~~

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; **(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)**

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

~~**VII** - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;~~

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (**Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009**) (BRASIL, 1988).

Em referência ao inciso I, a partir da Emenda Constitucional nº 14, à época, a redação dada avançou ao prever o atendimento dos que não mais se encontravam na idade própria ao ensino fundamental (o que significou afirmar a garantia do direito à EJA).

Ainda ao inciso I, merece destaque a alteração dada pela Emenda Constitucional nº 59, por instituir a extensão do acesso a todos os grupos etários, incorporando à educação obrigatória a educação infantil e o ensino médio. A incorporação apontada aperfeiçoou os textos de 1967/1969 que traziam a possibilidade de restringir o acesso a pessoas fora da faixa etária.

Se antes a norma levava a interpretações que afastavam do Estado o dever do oferecimento do ensino médio gratuito, não obstante a imposição de progressiva universalização do ensino médio, não resta dúvida agora de que a educação básica, abrangendo educação infantil, ensino fundamental e médio, está assegurada (TEIXEIRA; VESPÚCIO, 2014, s.p.).

A Emenda Constitucional nº 59 determinou, em seu artigo 6º, que “o disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação (PNE), com apoio técnico e financeiro da União” (BRASIL, 2009a).

De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2012), com a Emenda Constitucional nº 59, ampliou-se significativamente o direito de todos os cidadãos à educação pública gratuita. Embora o foco da Emenda tenha sido a universalização das matrículas entre a faixa etária de 4 a 17 anos, as pessoas que não tiveram acesso à escola passaram a ter o direito assegurado.

Quanto ao inciso II do artigo em análise, alterado pela Emenda Constitucional nº 14 (BRASIL, 1996a), ao dispor sobre a progressiva universalização do ensino médio gratuito, torna o compromisso do Estado menos efetivo na inserção desse nível de ensino à educação obrigatória, acarretando pouco

efeito prático. Na compreensão de Oliveira, R. (1999), o ponto determinante para a ampliação do ensino médio deve ser a regularização do fluxo no ensino fundamental e, conseqüentemente, a pressão popular para a sua expansão.

Reportando-se ao inciso VII, que trata do “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988), Oliveira, R. (1999, p. 63) expõe que:

[...] nos textos anteriores, essa prescrição era remetida para a parte de assistência ao estudante. Incorpora-se ao rol de deveres do Estado relativos à garantia do Direito à Educação, pois, para parcelas significativas do alunado, tais serviços são pré-requisitos para a frequência à escola. [...] A garantia constitucional destes serviços, ainda que sua formulação no texto constitucional seja incipiente, possibilita ampliar a luta pela sua efetivação.

Importa mencionar que o direito à educação, garantido pela democratização do ensino no sentido de acesso, permanência e qualidade, não se deu (dá) para todos com equidade, pois os Outros sujeitos — empobrecidos, portanto, marginalizados e excluídos — ainda reprovam e evadem. O direito à educação traduzido à luz da legislação é negado, e a democratização do ensino não se dá para todo mundo. Ainda que programas suplementares de merenda escolar, transporte e livro didático sejam previstos, a carência por justiça social e econômica inviabiliza o acesso e a permanência de parcela não desprezível da população brasileira.

Aos estudantes empobrecidos, lhes é oferecido um currículo que nega a sua identidade e os seus saberes, que não atende as suas demandas e que não dialoga com os seus contextos de vida. Portanto, essa escolarização rasa e medíocre reforça a lógica do capital e empurra esses sujeitos ao mercado de trabalho, submetendo-os às condições precárias e aos baixos salários.

Retomando Carvalho (2004), temos a democratização da educação como uma política pública que visa ampliar o direito à escolarização, não podendo haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos nas escolas, assim como o acesso a diferentes bens culturais públicos, socialmente construídos.

Como parte importante de análise sobre o direito à educação na Constituição de 1988, destacamos três parágrafos contidos no artigo 208 que explicitam os principais mecanismos destinados a detalhar e a reforçar a importância da declaração desse direito:

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988, grifos do autor).

Segundo Oliveira, R. (1999), a afirmação que consta no § 1º, em considerar o acesso ao ensino fundamental como um direito público subjetivo, “poupa longa discussão jurídica, presente nas obras de comentaristas da Constituição de 1946, qual seja, se o Direito à Educação constituía direito público subjetivo, mesmo que isto não fosse explicitado como tal na Lei Maior” (OLIVEIRA, R., 1999, p. 63-64). Comentando sobre a Constituição Federal de 1946, Pontes de Miranda (1953, p. 151) afirma que “quanto à estrutura do Direito à Educação, no estado de fins múltiplos, ou ele é um direito público subjetivo, ou é ilusório”.

Cretella (1993, p. 4418), em relação ao sentido da expressão “direito público subjetivo”, afirma que:

[...] o art. 208, § 1º, da Constituição vigente não deixa a menor dúvida a respeito do acesso ao ensino obrigatório e gratuito que o educando, em qualquer grau, cumprindo os requisitos legais, tem, o direito público subjetivo, oponível ao Estado, não tendo este nenhuma possibilidade de negar a solicitação, protegida por expressão norma jurídica constitucional cogente.

Referindo-se ao § 2º do artigo 208, Oliveira (1999, p. 64) destaca que “a novidade é a possibilidade de responsabilizar, pessoal e diretamente, a autoridade incumbida da oferta desse direito, e não apenas o Poder Público em geral”.

Quanto ao previsto no § 3º do artigo 208, “a responsabilização do Poder Público pela realização do Censo Escolar, pela chamada para a matrícula e

de ‘zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola’”, segundo Oliveira, R. (1999, p. 64), já constava da legislação ordinária anterior, nos artigos 28 e 29 da Lei nº 4.024/61:

Art. 28 - A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá:

a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar;

b) o incentivo e a fiscalização da frequência às aulas.

Art. 29 - Cada município fará, anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária (BRASIL, 1961, grifos do autor).

No que se refere aos deveres dos pais para a garantia do ensino aos filhos, Oliveira, R. (1999, p. 64) menciona que já no Código Penal de 1940, no artigo 246, previa-se a perda do pátrio poder, “devido a crime de ‘abandono intelectual’, ao pai que ‘deixar, sem justa causa, de prover a instrução primária de filho em idade escolar’”.

Neste caso, com pena de ‘detenção de 15 dias a um mês, ou multa, de duzentos a quinhentos mil réis’ (Dec.- Lei nº 2848, de 07/12/1940, Título VII - Dos Crimes contra a Família, cap. III - Dos Crimes contra a Assistência Familiar). No mesmo sentido, mas prevendo outro tipo de sanção, o artigo 30, da Lei nº 4024/61, afirma: ‘Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar’ (OLIVEIRA, R., 1999, p. 64).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, datada de 13 de julho de 1990, reforça os deveres do Estado relativos à educação e aos meios para que se efetivem, compartilhando com os pais ou responsáveis a responsabilidade de zelar pela frequência das crianças e dos adolescentes à escola.

Art. 54 - É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 3º - Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola (BRASIL, 1990, grifos do autor).

Com base no ECA, em caso de direitos ameaçados ou violados, por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável, a autoridade competente “[...] deverá determinar a ‘matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental’” (BRASIL, 1990, art. 101, III).

A análise das legislações permite compreender a conquista e a ampliação do direito à educação de forma progressiva (nos momentos históricos e políticos em que foram concebidos). A educação, apesar de sempre presente nos textos legais, é marcada por fragilidades no que diz respeito à garantia de direito (público subjetivo), atravessando longo período de discussão para a sua consolidação.

Ainda que o estudo da legislação nos permita observar que o Estado se torna cada vez mais presente na educação, cabe ressaltar que ele se encontra longe dos seus objetivos, mesmo considerando, nos textos, as tentativas em assegurar que os direitos sejam respeitados, possibilitando a todos um pleno exercício da cidadania. Como escreveu Bulhões (2009, p. 186), “não basta garantir esses direitos, torna-se mister, além de protegê-los, efetivá-los, e neste sentido, ainda temos um longo caminho a trilhar”.

1.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e as contribuições para a democratização do ensino

Entre os anos de 1986 e 1996, em meio a inúmeras disputas, educadores mobilizaram suas forças políticas em prol de um projeto de lei educacional democrático-popular que culminou na elaboração de uma nova LDB.⁷ A aprovação da Lei nº 9.394, de 1996,

7 Registra-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, publicada no ano de 1996, ficou nacionalmente conhecida a partir da sigla LDB, no entanto, temos autores que optam por utilizar a sigla LDBEN, a partir do título original da lei.

[...] ocorreu em um contexto não sem contradições, mas de intensos embates político-ideológicos, pois, mais do que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade, haja vista que, no Brasil, vivenciava-se um período pós-ditatorial, e a sociedade civil mobilizava-se para a redemocratização do País (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 409).

Destacamos que, no final dos anos de 1980 a meados de 1990, após o fim da ditadura — quando as perspectivas e as propostas neoliberais começaram a impor força —, os organismos internacionais passaram a pressionar os países periféricos a adotarem recomendações que visavam à ampliação de espaços privados e à restrição crescente dos espaços públicos. Nesse período, no que se refere à elaboração da LDB, vivenciava-se a disputa de projetos distintos de sociedade e que buscavam dar sentido ao projeto educacional.

Brzezinski (2010) destaca que, no período de tramitação do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (1988-1996), o conflito público versus privado, ou seja, a disputa entre dois projetos de sociedade e de educação, volta ao cenário político-ideológico com novos atores.

De um lado, setores organizados elaboram uma proposta que refletia a defesa de princípios éticos voltados para a busca de igualdade e de justiça social, explicitando concepções de ser humano, de mundo, de Estado, de sociedade, de democracia, de educação, de autonomia, de gestão, de avaliação, de currículo, radicalmente distintas daquelas que os setores sociais hegemônicos vinham utilizando para manter a lógica perversa e excludente, subordinada aos interesses do capital. De outro, a educação transformava-se, na concepção da Organização Mundial do Comércio (OMC), em uma mercadoria, cujo valor agregado dependia, como qualquer outro produto, das oscilações do mercado. (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 419-420).

Afirmam Bollmann e Aguiar (2016, p. 420) que a

[...] resignificação, na lógica do papel do Estado para o fortalecimento da concepção mercantilista da educação, estava diretamente relacionada à crescente redução de suas obrigações como agente financiador desse direito social – redução do público em benefício do privado.

Assim, em uma sociedade com marcas profundas de desigualdade, dividida em classes sociais, o debate de uma lei nacional reflete distintas concepções de mundo e, portanto, as forças contraditórias que nela atuam. Na disputa ideológica entre essas forças, são definidos fins, estratégias e conteúdo da educação nacional, em que questões como “educar para qual sociedade, para que e a favor de quem são [...] essenciais” (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 409).

Quanto ao cenário de tramitação da LDB de 1996, revelou

[...] a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988 (BRZEZINSKI, 2010, p. 190).

Essa disputa foi disparada em decorrência das profundas transformações da sociedade brasileira e das relações de produção que passaram a favorecer a versão perversa do capitalismo globalizado, neoliberal (tendo o mercado como o seu maior regulador). Assim, as escolas básicas confessionais católicas e algumas escolas públicas foram, gradativamente, retirando-se do cenário educacional para dar lugar às escolas privadas laicas. Vários aspectos impulsionaram a nova força hegemônica no campo educacional com forte tendência de conceber as instituições educacionais da educação básica e da educação superior como empresas de ensino, e estas, por sua vez, mobilizaram um grupo de atores sociais configurado pelos proprietários de escolas particulares e seus lobistas que se pautavam exclusivamente pela lógica do lucro (BRZEZINSKI, 2010).

Com base nos escritos da autora, as tramas, as armadilhas e os debates que ocorrem no campo político/legislativo entre os projetos de sociedade e de educação (dois mundos com ideários conflitantes sobre as concepções de sociedade, cidadania, educação, escola e ensino) foram, e ainda são, entrelaçados por atores que se localizam em mundos antagônicos: o mundo vivido/real dos educadores e o mundo oficial (mundo do sistema educativo).

Esse antagonismo manteve-se acirrado durante a tramitação dos anteprojetos da LDB, 20/12/1996, que levou oito anos no Congresso Nacional. Apesar de a LDB ter sido sancionada e implementada pelos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-

2006 e 2007-2009, do segundo mandato), no contexto atual das políticas, acirraram-se a disputa e a contradição entre esses mundos. “Ambos, o mundo real e o mundo oficial, têm representantes que se mantêm vivos, tomam partido, defendem princípios e propostas, resguardam convicções, alinhados a ideários distintos construídos ao longo da história de cada um.” (BRZEZINSKI, 2010, p. 186).

Fato foi que, no processo de tramitação no Congresso Nacional, as forças políticas estavam estabelecidas, e, nesse sentido, a pressão do setor privado conseguiu impor seus projetos, inviabilizando os anseios do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que representava a resistência progressista da área da educação composta pelas entidades acadêmico-científicas, sindicais e estudantis da época. Esse acontecimento resultou em perdas importantes do setor público que as forças privadas “abocanharam”.

Assim, as brechas contidas e as tolerâncias previstas na LDB aprovada em 1996, e seguidamente emendada, passaram a ser usadas indiscriminadamente pelo setor privado, com possibilidades de amplos privilégios, afinal, fato consolidado foi a grande representatividade que possuía tanto no meio legislativo quanto nos conselhos de educação (em âmbito nacional, estaduais e municipais).

Embora o texto da LDB seja reflexo do compromisso assumido pelo país para a ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação fundamental, a lei que foi aprovada trouxe alguns retrocessos. Contraditoriamente, ainda que considerando os importantes avanços na história da educação brasileira, a atual LDB:

[...] reduziu a obrigação do Estado com a universalização do ensino fundamental e do ensino médio, com a educação infantil e com a educação de jovens e adultos trabalhadores; desautorizou o CNE a tomar decisões, caracterizando-o como assessor do MEC, retirando do âmbito do Fórum Nacional a responsabilidade da elaboração do Plano Nacional de Educação, o que ampliaria o seu alcance político; expressou uma política de financiamento da educação que não assegura a universalização da educação fundamental nem consegue prover um padrão unitário de qualidade em todos os níveis e modalidades; reduziu também os mecanismos de controle social

para as instituições privadas de ensino; no ensino superior, não garantiu o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e nem a articulação com a educação básica, e desconsiderou a autonomia e a carreira universitária; reduziu a obrigatoriedade da formação de professores da educação básica nos cursos de graduação/licenciatura plena; e desarticulou o Sistema Nacional de Educação (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 424-425).

Em referência aos aspectos qualitativos na educação brasileira, a LDB (inciso IX, artigo 4º) aponta que o dever do Estado para a efetivação do direito à educação será concretizado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996b). Além disso, no artigo 74, prevê que:

A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade (BRASIL, 1996b).

A esse respeito, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer CNE/CEB nº 8/2010, aprovado em 5 de maio de 2010, com a proposta de resolução que “estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública” (BRASIL, 2010).

Alusivo à qualidade da educação básica no Brasil, esse parecer, escrito pelo Conselheiro Relator Mozart Neves Ramos, afirma que se trata de um problema complexo, agravado em função das questões históricas a ela relacionadas. “O Brasil tem uma dívida social que impacta na qualidade almejada e que se traduz em um claro *apartheid* de oportunidades educacionais, refletido nos diferentes Brasis identificados na ótica dos resultados educacionais” (BRASIL, 2010). O parecerista desenvolveu sua argumentação a partir de três eixos.

O primeiro identifica a educação como vetor para o desenvolvimento humano; o segundo demonstra os resultados educacionais apontados por alguns instrumentos de avaliação em consonância com o PDE; e o terceiro indica os grandes desafios que se apresentam para o alcance da qualidade na Educação Básica. Dentre esses desafios, o parecer destaca: 1) a necessidade de real valorização da carreira do magistério; 2) a ampliação do financiamento da educação; e 3) uma melhor organização da gestão (BRASIL, 2010).

Em 29 de abril de 2019, foi publicado no Diário Oficial da União um novo documento (Parecer CNE/CEB nº 3/2019) para reexaminar o Parecer CNE/CEB nº 8/2010. O novo parecer destaca que, embora não homologado, o parecer datado de 2010, aprovado por unanimidade, “adotou por princípio o fato de que os mandamentos legais exigem a definição do que são [...] os padrões mínimos e os insumos educacionais a eles associados” (BRASIL, 2019), identificando o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) como “uma estratégia de política pública para vencer as históricas desigualdades da oferta educacional no país” (BRASIL, 2019). Registra-se, aqui, que o CAQi foi desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e serviu como referência para a construção da matriz dos padrões mínimos de qualidade para a educação básica pública no Brasil.

Em referência ao CAQi, os padrões mínimos de qualidade podem ser definidos como aqueles que levam em conta, entre outros parâmetros, os seguintes:

1. Professores qualificados com remuneração adequada e compatível a de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho, com regime de trabalho de 40 horas em tempo integral numa mesma escola. No cálculo do CAQi, fixou-se um adicional de 50% para os profissionais que atuam na escola e que possuem nível superior em relação aos demais profissionais que possuem nível médio com habilitação técnica; para aqueles que possuem apenas formação de Ensino Fundamental foi previsto um salário correspondente a 70% em relação àqueles de nível médio.
2. A existência de pessoal de apoio técnico e administrativo que assegure o bom funcionamento da escola, como a preparação da merenda, funcionamento da biblioteca, limpeza predial e setor

de secretaria da escola, por exemplo. 3. A existência de Creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de equipamentos adequados aos seus usuários. 4. A definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que permita uma aprendizagem de qualidade. Nessa proposta, as seguintes relações aluno/professor por turma foram consideradas: (a) Creche: 13 crianças, (b) Pré-Escola: 22 alunos, (c) Ensino Fundamental, anos iniciais: 24 alunos, (d) Ensino Fundamental, anos finais: 30 alunos e (e) Ensino Médio: 30 alunos. Assim, o CAQi foi construído, no que se refere ao número de salas e alunos, com as seguintes características: uma Creche com 130 crianças (10 salas e 10 turmas); uma Pré-Escola com 240 alunos (6 salas e 12 turmas); uma escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental com 480 alunos (10 salas e 18 turmas); uma escola para os anos finais do Ensino Fundamental com 600 alunos (10 salas e 20 turmas); uma escola de Ensino Médio com 900 alunos (15 salas e 30 turmas). Para as escolas nas áreas rurais, na modalidade de escola de Educação do Campo, as referências foram: uma escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental com 60 alunos (2 salas e 4 turmas); uma escola para os anos finais do Ensino Fundamental com 100 alunos (2 salas e 4 turmas) (BRASIL, 2010).

Entendemos que o novo parecer, em que “o reexame implica a consideração de novos elementos, em face da complexidade do tema e de suas consequências para a Educação Básica no país” (BRASIL, 2019), é um tanto quanto descabido, pois deveria ter sido regulamentado, e não problematizado em sua complexidade, uma vez que a política apontada pelo CAQi/CAQ foi inserida no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014) em quatro das doze estratégias da Meta 20 (que trata do financiamento da educação), com o agravante de que o CAQi deveria ter sido implantado até junho de 2016, de acordo com o referido PNE.

Por divergência conceitual, política e/ou econômica, por cinco anos, esse debate foi negligenciado pelo poder público (por 9 anos entre um parecer e outro) e, embora o CAQi e o CAQ sejam reconhecidos como instrumentos basilares para a consagração do direito a uma educação pública de qualidade

no Brasil, o novo parecer afirma que “ainda não houve acordo sobre o mecanismo a ser adotado para a sua operacionalização” (BRASIL, 2019).⁸

Pelo exposto, ainda que considerada essa problemática, a qualidade da educação pública apontada em nosso estudo está vinculada ao processo de democratização de forma indissociável. Assim, posicionamo-nos em defesa do cumprimento do PNE, bem como da regulamentação da LDB no que diz respeito aos padrões de qualidade nela apreçados.

Na LDB de 1996, quatro incisos do artigo 3º destacam a visão política que a educação básica deve assumir, ou seja, a nova LDB determina que o atendimento educacional seja ofertado de forma gratuita, em igualdade de condições para o acesso e a permanência dos estudantes, respeitando-se um padrão de qualidade:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

IX - garantia de padrão de qualidade;

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996b, grifo dos autores).

Na sequência, temos o artigo 4º, destacadamente em seus incisos VII e VIII, que dispõe que o Estado deverá garantir a oferta da educação pública aos jovens e adultos, inclusive aos trabalhadores, incluindo condições de acesso e de permanência, com as adequações que lhes forem necessárias, como também suporte, por meio de programas suplementares, contemplando

8 O Congresso Nacional promulgou no dia 26 de agosto de 2020, no Plenário do Senado, a Emenda Constitucional nº 108, decorrente da Proposta de Emenda Constitucional nº 26/2020, que determina a instituição em caráter permanente do Fundeb. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 12 mar. 2021. O Fundeb, o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) agora são parte permanente da Constituição Federal de 1988. Por meio do CAQ, os recursos da educação, sobretudo o dinheiro do novo Fundeb, chegarão às escolas. O caminho finalmente está legalizado para melhorar as condições de oferta da educação e o padrão de qualidade das unidades de ensino.

transporte, alimentação, material didático e assistência à saúde. Cabe lembrar que a ênfase na EJA só foi retomada a partir dos anos de 1990, com a nova LDB. Pela nova legislação, a EJA passou a ser reconhecida como uma modalidade da educação básica, conferindo-lhe uma dimensão diferente da dada até então, na medida em que possibilitou a superação da concepção de oferta compensatória, aligeirada e supletiva de escolarização.

Art. 4º- O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996b, grifos dos autores).

Sendo a educação um direito público subjetivo, o recenseamento de pessoas em idade escolar, incluindo crianças, adolescentes, jovens e adultos, torna-se uma medida importante para que o poder público cumpra integralmente o seu dever.

Art. 5º - O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica (BRASIL, 1996b, grifos do autor).

Em se tratando especificamente da EJA na LDB, objeto de interesse desta pesquisa, evidenciamos o parágrafo 2º, do artigo 24, que traz a seguinte redação: “os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de Educação de Jovens e Adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º” (BRASIL, 1996b). Essa legislação assegura, no artigo 37, que o direito à EJA será destinado àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e esse direito se constituirá como instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo de suas vidas. Aos sistemas caberão:

§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996b, grifo do autor).

Além disso, o artigo 38 dispõe que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, 1996b).

Ao ser estabelecida na LBD, a EJA ganhou força, tornou-se uma política de Estado e o governo brasileiro passou a investir e a incentivar essa modalidade de ensino como possibilidade de se elevar o índice educacional da população, principalmente, daqueles que não tiveram acesso ou possibilidade de estudos. Além de ser uma política educacional, a EJA é principalmente uma política social ao proporcionar as condições para que seu público-alvo retome o direito de escolarização, melhore a qualidade de vida, assim como se qualifique ao trabalho, recuperando a humanidade roubada em função das desigualdades impostas.

A importância da EJA pode ser constatada quando observamos os dados do IBGE (2019b) que apontam que, no ano de 2018, ainda havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8% da população brasileira.

Em seus escritos, Duarte (2012, p. 60) problematiza a política educacional brasileira, afirmando que “para além das tensões entre universalização e focalização, em alguns países ocorre um terceiro e ainda mais deletério aspecto da positivação de direitos sociais: a universalização da cobertura sem a garantia do direito”. No Brasil, embora tenha estabelecido, em termos legais, a educação como direito desde a Constituição de 1934, “a educação fundamental só foi positivada a todas as crianças e adolescentes há menos de uma década – e há quem ainda conteste essa alardeada universalização (ainda há 680 mil crianças em idade escolar fora da escola)”.

A autora busca apresentar os avanços da escola e a importância dessa instituição na sociedade contemporânea, ressaltando que a

[...] educação vem sendo entendida como recurso fundamental de uma sociedade desenvolvida e democrática,

indutora da prevenção: de situações de risco, de violação de direitos e da perpetuação da pobreza. A educação também vem sendo reconhecida como fortalecedora dos vínculos familiares, do processo de inclusão social, da promoção dos direitos da criança e do adolescente. Outra constatação: a educação é defendida tanto pela literatura científica como pela sociedade e senso comum. Por tudo isso, justifica-se o papel de destaque que a educação tem entre as políticas sociais (DUARTE, 2012, p. 60-61).

Duarte (2012, p. 63) pontua que a universalização do ensino, como atribuição de política pública, representou conquista às classes populares, “pois anunciou o acesso a saberes que antes eram limitados a uma minoria. Embora essa ação tenha se pautado por minimizar as diferenças sociais existentes, [vem] reproduzindo a mesma organização social: estratificada e injusta”. Para Afonso (2001), ao longo de nossa história, a escola e as políticas educacionais, por muitas vezes, foram instrumentos para ajudar a nivelar, ou mesmo unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade marcadamente formal que serve para camuflar, mas também legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero). Isso revela que a cidadania é historicamente uma característica política e cultural que pouco ou nada tem a ver com uma democracia substantiva, uma democracia comprometida com a transformação social.

Mesmo que a legislação educacional brasileira possa anunciar inovações ao exercício da cidadania, fato é que a escola ainda não conseguiu exercer seu papel de ensinar a todos, muito menos de socializar ensino de qualidade; com isso, tem perdido sua característica de ser prazerosa. Lembra-nos Duarte (2012) que a história de nossas escolas revela um sistema de ensino constituído a partir de negação dos indígenas, mulheres, negros, pessoas com deficiência, pobres e pessoas do campo, e que esse processo de exclusão educacional de grandes parcelas da população foi materializado a partir de um conjunto de variáveis, reproduzidas de diversas formas, em diferentes tempos e espaços.

Para a autora (DUARTE, 2012), somos marcados pela negação dos saberes dos grupos sociais populares, pela importação de modelos pedagógicos desvinculados das reais necessidades da população, pelo fechamento de unidades escolares, além de um processo educacional que era de responsabilidade apenas dos profissionais da área de educação, como também por falta de investimentos adequados. Não sendo capaz, assim, de promover a

democratização do acesso de grandes parcelas populacionais ao sistema educacional. No entanto, importa destacar que não é negativa a escola, e sim a desigualdade que ela reproduz.

Os estudos de Simões, A. (2019) indicam a desigualdade da taxa de frequência escolar da população dos 20% mais pobres e dos 20% mais ricos, em termos da renda domiciliar per capita. Os dados utilizados a partir do IBGE — Pesquisa Nacional por Amostragem dos Domicílios Contínua (PNAD Contínua) — 2017 apontam que mesmo antes dos 6 anos de idade e, fundamentalmente, a partir dos 15 anos de idade, é assustadora a desproporcionalidade constatada. Ressalta, em sua pesquisa, que enquanto aos 16 anos a taxa de frequência no 1º quintil é de 88,6% e no 5º quintil é de 98,9%, aos 24 anos, esses valores vão de 7,4% a 23,4%, respectivamente.

Nesse sentido, e a partir do exposto até o momento, podemos constatar a triste realidade brasileira de que, ainda nos dias de hoje, existe desigualdade de acesso entre os diferentes grupos da população, onde alunos do quintil mais pobre evadem ou são excluídos. Essa parcela da população “é marcada pelas violências simbólicas e físicas, em uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia estão vinculadas ao pertencimento étnico, de classe, gênero e orientação sexual” (MOLL, 2012, p. 23).

Por ser consenso a defesa da educação escolar pelos diferentes setores da sociedade (da academia ao senso comum), Soares, S. (2007) afirma que a escolaridade previne situações de risco e de violência (como agente ou como vítima). Para Duarte (2012, p. 64), a escolaridade qualifica e fortalece o acesso aos direitos de cidadania, sendo

[...] um dos únicos mecanismos legítimos de ascensão social; e, no mundo contemporâneo, é um dos últimos espaços que podem ser essencialmente dialógicos e comunitários. A efetiva inclusão educacional, concretizada na garantia do acesso e sucesso escolar, é regida pelo princípio dialógico em que há o primado do encontro com a alteridade. Assim, a escola precisa abrir-se para si e para todos que nela venham a ingressar. Eis o papel insubstituível da educação e dos educadores. Por isso a relação da educação com a cidadania é tão explícita (DUARTE, 2012, p. 64).

Após abordarmos alguns princípios democratizantes, como gratuidade, obrigatoriedade, igualdade e qualidade, que influenciam a configuração das políticas e as ações educacionais no Brasil, parece-nos ser o desafio da educação brasileira, no século XXI, problematizar a relação entre expansão da oferta de vagas e qualidade do ensino, efetivamente quando consideramos o elevado índice de sujeitos empobrecidos no interior das escolas, desrespeitados em suas particularidades.

1.4 Plano Nacional de Educação e a democratização do ensino como possibilidade de redução da desigualdade social

É preciso lembrar que do contexto de elaboração da nova LDB brasileira advém o documento *Plano Decenal de Educação Para Todos* – conjunto de diretrizes políticas voltadas para a recuperação da escola fundamental no país, elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação e do Desporto, destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos.⁹

Esse plano configurou-se como um passo efetivo na formulação de uma nova política de educação, voltada e delimitada ao campo da educação básica para todos, com objetivo de eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, prioridades do momento educacional vivido pelo país.

Enquanto política pública e demonstração de avanço na educação como direito, temos o PNE¹⁰ instituído pela Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014a). Esse

9 A Conferência Mundial de Educação Para Todos foi realizada em Jomtien, na Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990, pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

10 O primeiro PNE “surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira LDB, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos” (BRASIL, 2001, p. 6). Em 09 de janeiro de 2001, um segundo Plano foi promulgado (Lei nº 10.172), em cumprimento ao disposto nos artigos 214 da Constituição Federal de 1988 e 9º da LDB nº 9.394 de 1996. Esse plano não gerou grande orientação para a educação, tão pouco contribuiu para definição de política de Estado, ainda que possa ter inspirado a iniciativa de alguns programas. Infelizmente, esse texto virou letra morta, pois não teve sustentação financeira (na meta financiamento houve veto presidencial).

plano representa “o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País” (BRASIL, 2014b). Para tanto, é constituído de diretrizes, metas e estratégias para enfrentarmos

[...] as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania (BRASIL, 2014b).

O Plano de Educação vigente teve como sua primeira instância de construção participativa a Conferência Nacional de Educação (CONAE),¹¹ que ocorreu em 2010 com a presença de mais de três mil delegados e intensa participação de atores sociais mobilizados em torno da educação.

Em se tratando de democratização do ensino, no PNE temos “metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (BRASIL, 2014b), assim como, considerando percursos importantes para a equidade, um segundo grupo de metas que faz referência à redução das desigualdades e à valorização da diversidade (BRASIL, 2014b).

Garcia e Hillesheim (2017), nos estudos que realizaram sobre a questão da pobreza e das desigualdades educacionais com base nos Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024) e nos Planos Plurianuais, afirmam que “as desigualdades educacionais constituem grave problema da sociedade brasileira e estão relacionadas à estrutura socioeconômica do país, sendo a pobreza sua expressão mais explícita” (GARCIA; HILLESHEIM, 2017, p, 133). E ainda:

[...] constatamos que a expansão da cobertura educacional está vinculada à priorização dos segmentos mais pobres, ora concebidos como ‘camadas sociais

11 A CONAE é um espaço democrático aberto pelo poder público para que todos (estudantes, pais, profissionais da educação, gestores, agentes públicos e sociedade civil organizada de modo geral) possam participar do desenvolvimento da educação nacional. Organizada para tematizar a educação escolar (da educação infantil à pós-graduação) e realizada em diferentes territórios e espaços institucionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/texto_conae.pdf. Acesso em: 08 abr. 2020.

mais necessitadas' ou residentes em 'bolsões de pobreza existentes nas periferias', ora como 'carentes' ou em 'situação de vulnerabilidade social'. A insuficiência de recursos para o atendimento das demandas da política de educação é tomada como um dado e aparece como justificativa para tal priorização (GARCIA; HILLESHEIM, 2017, p. 135).

A educação, entendida como um dos meios de superação da condição de pobreza, é reforçada na articulação com outras políticas sociais (saúde, assistência, moradia, trabalho...). Contudo, a análise desse arranjo histórico de integração de ações

[...] indica que as estratégias adotadas, com base na intersetorialidade, não têm alcançado resultados suficientes para alterar a fragmentação e, por vezes, a duplicidade de ações, cujo produto final é a manutenção da realidade que se tenta alterar (GARCIA; HILLESHEIM, 2017, p. 135).

Consideramos importante destacar que a intersetorialidade promove avanços significativos na condição humana da população brasileira, ainda que seus resultados sejam insuficientes, como se percebe no atual contexto nacional.

De acordo com Garcia e Hillesheim (2017, p. 135), a articulação entre os entes e a sociedade, que o Plano em vigência apregoa, é tida como uma importante estratégia para o enfrentamento da pobreza. Nesse plano, em quatro diferentes estratégias (1.14, 2.4, 3.8 e 4.9), está presente a defesa de ações que intencionam garantir o acesso e a permanência na educação de estudantes oriundos das famílias beneficiárias dos programas de transferência de renda.

Os autores chamam a atenção ao disposto no artigo 2º, inciso III, da Lei nº 13.005 de 2014: "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" (BRASIL, 2014a). Essa indicação seria um avanço, principalmente considerando a inserção de

[...] segmentos populacionais historicamente alijados do acesso à política educacional em todos os níveis de formação (indígenas, quilombolas, negros etc.) [mas que] acabam sendo neutralizados com a adoção de uma

lógica de avaliação baseada na meritocracia e no ranqueamento (GARCIA; HILLESHEIM, 2017, p. 138).

Esse fato tem implicação direta nas políticas públicas vinculadas aos resultados do indicador de qualidade da educação denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Escolas com melhor colocação no ranking educacional são beneficiadas com mais recursos financeiros.

O PNE também estabelece, como perspectiva de diminuição das desigualdades educacionais, a universalização dos níveis educacionais compreendidos entre a educação infantil e o ensino médio, além da elevação das taxas de alfabetização da população de 15 anos ou mais (93,5% até 2015) e expansão da educação profissional técnica de nível médio. Entretanto,

[...] fica evidenciada na definição dessas metas – notadamente em relação à escolarização de jovens e adultos e à educação profissional técnica – uma preocupação centrada muito mais na ‘certificação’ do que no processo educacional que atenda efetivamente às necessidades dos trabalhadores e a formação do ‘cidadão’, como se propõe. O alcance de tais metas envolve, especialmente, os jovens de famílias pobres, de modo a prepará-los precariamente para o mundo do trabalho (GARCIA; HILLESHEIM, 2017, p. 139).

Para que o Plano de Educação seja exequível em suas diretrizes e, assim, as desigualdades educacionais sejam enfrentadas, como proposto, necessário se faz ter previsão orçamentária. Embora esteja previsto aumento no investimento educacional (10% do Produto Interno Bruto até 2024), fato é que fomos engolidos pela ordem social do capital, seja pelos impactos da desaceleração do crescimento econômico do país, seja pela atual política de contenção de gastos (Emenda Constitucional nº 95).¹²

Em se tratando de controle social, o Plano de Educação tem previsto, em seu texto legal, as instâncias responsáveis pelo monitoramento contínuo e

12 Emenda Constitucional nº 95, promulgada em 15 de dezembro de 2016 (conhecida como a PEC da Morte, como também a PEC do Teto). “Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.” (BRASIL, 2016). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 07 mar. 2020.

avaliação periódica das metas e das estratégias, que possuem cronograma de cumprimento. O objetivo do acompanhamento é aferir a evolução desse cumprimento, bem como a confecção de relatórios que dão subsídios aos gestores públicos quanto à implementação das políticas educacionais. Em âmbito nacional, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publica relatórios, de acesso público, que indicam a situação do cumprimento total, parcial ou não das metas/estratégias.

Em 2019, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação¹³ publicou o documento intitulado *Plano Nacional de Educação: 5 anos de descumprimento - Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei 13.005/2014*, que trata de um balanço do PNE. Além de ser uma entidade combatível em favor do direito à educação, ela é conceituada mundialmente. Nesse sentido, para contextualizar a situação do PNE, vejamos a avaliação da referida entidade com relação à meta 8, que faz referência aos jovens e adultos.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014a).

De acordo com a entidade, até 2017, a meta 8 do PNE, que busca reduzir as desigualdades relacionadas ao acesso à educação, não teve nenhum de seus dispositivos cumpridos. Destacam-se as tentativas de elevar a escolaridade

13 A Campanha Nacional pelo Direito à Educação surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano de 2000. O objetivo era somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais. Hoje é considerada a articulação mais ampla e plural no campo da educação no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo comunidades escolares; movimentos sociais; sindicatos; organizações não-governamentais nacionais e internacionais; grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários; além de milhares de cidadãos que acreditam na construção de um país justo, democrático e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade. Disponível em: <https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>. Acesso em: 12 maio 2020.

média da população do campo e de igualar a taxa de escolaridade entre negros e não negros, que são as mais distantes do cumprimento. Na contramão do empenho pela efetivação da referida meta, o poder público vem atuando no fechamento de escolas em áreas rurais do Brasil, ação que não para de crescer. Quando não são fechadas, as escolas do campo são sucateadas, agravando a situação de falta de infraestrutura, é possível localizar unidades escolares sem professores, merendeiras, carteiras, materiais e até mesmo unidades com falta de água potável. Em escolas menores, com poucos alunos, é muito comum a chamada classe multisseriada, em que alunos de idades diferentes, em séries diferentes, assistem à aula do mesmo professor. Em síntese, os resultados evidenciam que ainda permanece a desigualdade na oferta e qualidade do ensino para as parcelas menos privilegiadas da sociedade brasileira (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2019).

Ademais, sobre a educação básica no atual contexto brasileiro, é possível observar que algumas diretrizes do PNE, previstas no artigo 2º,¹⁴ estão longe de serem atingidas.

Pois se estávamos num processo de construção e conquistas, retrocedemos sobremaneira, posto que a educação se encontra ameaçada por ideias conservadoras, portadoras de princípios que vão de encontro a muitas [diretrizes], em especial as diretrizes II, VII, VIII, IX e X. (FERNANDES, 2018, p. 12).¹⁵

14 **Art. 2º** - São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a, grifo do autor).

15 Temos o agravante de estarmos sob o regime fiscal estabelecido pela Emenda Constitucional nº 95, que trata de limitação ao crescimento das despesas do governo brasileiro durante 20 anos, comprometendo a efetivação do PNE, entre outras perdas irreparáveis para a educação, a saúde e a seguridade social.

Entre diretrizes, metas e estratégias elencadas no Plano Nacional, que representam o compromisso para com a consolidação da educação brasileira, no esforço coletivo em garantir acesso com equidade, permanência e qualidade, ao que observamos a partir das diferentes políticas emanadas pelo governo federal (redução de gastos e outras políticas de perdas sociais), bem como de normas e procedimentos que estão à mercê do mercado (engrenagem capitalista), é possível prever que a educação continuará caminhando em passos tímidos. Nesse sentido, Saviani (2016) aponta a raiz das dificuldades por que passa a política educacional:

Não é de se estranhar, pois, que as necessidades sociais, ao serem levadas em conta seja pela sociedade civil, pela imprensa, por exemplo, seja pela sociedade política cujos encaminhamentos configuram a política social, sempre são analisadas sob o crivo da 'relação custo-benefício'. Assim, os direitos sociais conquistados a duras penas pelo povo brasileiro hoje são classificados como 'custo Brasil'. As carências de educação, saúde ou segurança são consideradas seja diretamente como custos, na medida em que impedem ou retardam ou tornam mais onerosos os investimentos no desenvolvimento econômico, seja como custos para a sociedade que, através do Estado, terá que investir recursos para supri-las. E o Estado, submetido a essa mesma lógica, tenderá a atrofiar a política social, subordinando-a, em qualquer circunstância, aos ditames da política econômica (SAVIANI, 2016, p. 4).

O autor (SAVIANI, 2016) discorre afirmando que as medidas tomadas pelo governo, mesmo partindo de necessidades reais e que respondam até com competência para essas necessidades, sofrem de incapacidade de resolvê-las.

Isto porque a lógica que as preside as torna presas de um círculo vicioso eivado de paradoxos: as crianças pobres teriam melhor rendimento escolar se os pais participassem mais ativamente da educação escolar dessas crianças; mas para isso eles deveriam ter um melhor e mais alto nível de instrução, precisamente o que lhes foi negado. As crianças pobres teriam êxito na escola se não precisassem trabalhar; mas elas precisam trabalhar exatamente porque são pobres. [...] Em outros termos, no limite, o raciocínio acaba sen-

do o seguinte: o problema seria resolvido se ele não existisse; como o problema existe, então ele resulta insolúvel (SAVIANI, 2016, p. 4-5).

Segundo o autor, esse círculo vicioso precisa ser rompido, assumindo o investimento como o ponto básico de mudança. “É necessário, pois, tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número 1, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema nacional de educação” (SAVIANI, 2016, p. 5). Entretanto, a condição atual evidencia que os governos carecem de vontade política em tomar essa decisão, subordinando-se à lógica hegemônica comandada pelos mecanismos de mercado.

Dialogando com Saviani (2016), Cury, A., (2012) Cury, C. (1996, 2018) Dourado, Oliveira e Santos (2007) e Arroyo (2005, 2010, 2014, 2015, 2017), no sentido do direito à educação, defendemos, para além da legislação em vigor, o compromisso com a educação pública com qualidade, gratuita e laica, que promova a cidadania e a liberdade de conhecer-se como sujeito social – político e intelectual, capaz de promover a transformação de si e do outro. Defendemos a escola pública como uma das possibilidades de romper o ciclo geracional da pobreza, que não segregue os grupos sociais que a frequentam (diferenciados por meio do recorte de renda, classe social ou de gênero), uma escola que dialogue com a população em situação de pobreza, que a considere, que a enxergue em sua integralidade.

1.5 Democratização do ensino em contexto estadual e municipal

Em referência à educação, o estado do Espírito Santo (área territorial de 46.074,444 km², população estimada em 4.018.650), integrante da República Federativa do Brasil, adota os princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988, além de possuir a sua própria Constituição, cujo texto vigente foi promulgado em 05 de outubro de 1989.

Para falarmos do contexto legal da educação do estado, recorreremos à biblioteca da Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo e encontramos, de autoria de Milton Caldeira, dois livros em que o autor reuniu as Constituições Políticas do Estado, incluindo reformas e emendas, iniciando com a primeira Carta Constitucional do Espírito Santo, promulgada em 11

de novembro de 1890. A obra histórica do autor aponta a evolução política capixaba com seus altos e baixos, avanços e recuos.

Apuramos, nas obras de Caldeira (1980a, 1980b), nos respectivos textos, que o Espírito Santo teve oito Constituições, quatro reformas constitucionais e vinte e cinco emendas constitucionais. Mas, com um olhar atento sobre a forma e a natureza das reformas, é possível concluir que duas delas, reformas de 1913 e 1923, pela extensão e modificações introduzidas, constituíram-se verdadeiras novas constituições. Foram modificações ou substituições completas dos textos originais. A Constituição de 1913 tinha quase tantos artigos quanto a Constituição reformada, datada de 1892. Enquanto esta continha 116 dispositivos, a reforma trazia 113 dispositivos. Reforma, propriamente dita, foram as de 1904, com 13 artigos, e a de 1924, com 4 artigos.

Incluindo as duas Emendas, podemos concluir, com base nas obras utilizadas, que o Espírito Santo teve dez Constituições, a saber: a de 11/11/1890, a de 20/06/1891, a de 02/05/1892, a de 13/05/1913, a de 24/03/1923, a de 20/06/1928, a de 11/08/1935, a de 27/10/1945, a de 26/07/1947 e a de 15/05/1967. Dessas, apenas duas foram outorgadas – a de 1890, pelo Vice-Governador Constante Gomes Sodré, a título provisório e vigente apenas em parte; e a de 1945, de curta duração, pelo Interventor Federal Jones dos Santos Neves (21 de janeiro de 1943 a 27 de outubro de 1945). As demais foram votadas regularmente pelos Congressos Constituintes convocados.

Com exceção da Constituição de 1947, que não trouxe em seu texto a gratuidade da educação, todos os demais ordenamentos constitucionais, incluindo as reformas e as emendas, trouxeram a gratuidade da oferta, além da obrigatoriedade e, de certa forma, considerações sobre a educação como direito e dever do Estado.

No contexto nacional, apesar dos intensos debates que ocorreram desde o Império, a obrigatoriedade do ensino surgiu somente na Constituição de 1934. No Espírito Santo, a intenção política foi apresentada já em 1891 e reafirmada a partir de 1913. Consideramos um ponto marcante, contudo, não podemos deixar de observar que, no Espírito Santo, a educação como direito só foi prevista em 1967, e somente a partir de 1971 o texto garantiu a educação como direito de todos e dever do Estado, ao contrário do país, que trouxe exatamente no ano de 1967.

É notório que temos semelhanças, com aproximações ou não, e/ou particularidades textuais entre as Constituições do Brasil e do Espírito Santo, não só pela obediência federativa, como também por questões políticas e econômicas do tempo histórico. Destacamos, na Constituição vigente, o compromisso do Estado com a educação capixaba:

Art. 168 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, respeitadas as diferenças culturais da sociedade.

Art. 169 - A educação básica é obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Parágrafo único - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e o seu não-oferecimento, ou a sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (ESPÍRITO SANTO, 1989).

Em contexto local, o município de Vitória (área territorial de 97.123 km², população estimada em 362.097) é regido por uma Lei Orgânica, promulgada em 05 de abril de 1990 (única existente, de acordo com informação levantada junto à Câmara Municipal de Vitória), que traz, na redação do artigo 211, a educação como direito de todos e dever do Estado:

Art. 211 - A educação é direito de todos e dever do Estado e será promovida com a participação da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, em todos os seus aspectos, sem distinção de qualquer natureza, com garantia da ideal qualidade do ensino (VITÓRIA, 1990).

Na Lei Orgânica municipal de Vitória, ressaltamos o artigo 216, destacadamente os seus incisos II e III, por apresentar, já em 1990, a intencionalidade política de não desvincular acesso de qualidade educacional.

Art. 216 - Cabe ao Município participar do plano nacional de educação de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus

diversos níveis e a integração das ações do poder público que condizem a: [...]

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhorias da qualidade de ensino (VITÓRIA, 1990).

Fica evidente o esforço, à época, em garantir não só a universalização da educação, mas sobretudo a qualidade socialmente referenciada. Nesse sentido, importante destacar a luta da sociedade (ainda mais necessária no tempo atual) pelo reconhecimento do poder público em assegurar a universalização da escola básica.

Para observarmos a oferta de matrículas no estado do Espírito Santo na última década, recorreremos aos dados disponibilizados por instituições como o IBGE,¹⁶ o Inep e o Laboratório de Dados Educacionais.¹⁷ Assim, nos anos de 2011 a 2015 (por razão não identificada, o Laboratório não apresenta o ano de 2010), fizemos o levantamento da população filtrando as pessoas com recorte etário de 0 a 14 anos, para identificar o quantitativo de sujeitos que se encontravam fora da escola e os que se encontravam matriculados em escolas com localização urbana e rural, considerando as diferentes dependências administrativas (federal, municipal, estadual e privada), conforme apresenta a tabela 1.

16 O Censo Demográfico que deveria ter sido realizado no ano de 2020 foi suspenso em função da COVID-19. Em 2021, com a expectativa de sua realização, no mês de abril foi sancionada pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro a Lei Orçamentária de 2021, com corte de verbas, sendo o Ministério da Educação o mais afetado (na ordem de 2,7 bilhões), inviabilizando totalmente a realização do Censo. Registramos nosso repúdio, uma vez que é função do Censo coletar dados populacionais para a realização de investimentos, para servir de base ao desenvolvimento e à implementação de políticas públicas, além de fonte às pesquisas.

17 O Laboratório de Dados Educacionais é um projeto interinstitucional realizado por esforços conjuntos de professores, técnicos e discentes da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Federal de Goiás (UFG). O Objetivo é facilitar o acesso e o uso de dados e indicadores para a formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas educacionais; estimular pesquisas que visem à elaboração de indicadores educacionais; potencializar a pesquisa a partir do uso de dados e indicadores disponibilizados em séries temporais e em diferentes níveis de desagregação e formatos. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

Tabela 1 – População de 0 a 14 anos, no estado do Espírito Santo, com e sem matrícula escolar, no período de 2011 a 2015 (continua)

Descrição	2011	%	2012	%	2013	%
População total no ES	3.642.595	-	3.689.347	-	3.736.386	-
População de 0 a 14 anos	1.228.283	33,72	1.216.747	32,98	1.206.479	32,29
População de 0 a 14 anos - com matrícula escolar	704.495	57,36	656.544	53,96	682.929	56,61
População de 0 a 14 anos - Fora da Escola	523.788	42,64	560.203	46,04	523.550	43,39

Tabela 1 – População de 0 a 14 anos, no estado do Espírito Santo, com e sem matrícula escolar, no período de 2011 a 2015 (conclusão)

Descrição	2014	%	2015	%
População total no ES	3.784.361	-	3.832.826	-
População de 0 a 14 anos	1.200.778	31,73	1.199.291	31,29
População de 0 a 14 anos - com matrícula escolar	669.375	55,75	661.409	55,15
População de 0 a 14 anos - Fora da Escola	531.403	44,25	537.882	44,85

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do IBGE - Projeções e estimativas da população do Brasil e das unidades da federação (IBGE, 2019d), nos dados do MEC/ Inep - Censo Escolar da Educação Básica (Sinopses Estatísticas 2011-2015) e nos dados produzidos pelo Laboratório de Dados Educacionais (advindos da Pnad - arquivo pessoas – IBGE, 2015).

Analisando os dados da tabela, identificamos que, de 2011 a 2015, houve uma redução de 43.086 matrículas escolares. Ainda que registrada a redução do número de pessoas nessa faixa etária (na ordem de 28.992), o número de pessoas fora da escola aumentou, chegando a 44,85% em 2015. Isso nos permite afirmar que a política de acesso não foi acompanhada pela política de permanência, além disso, a partir do ano de 2015, o governo estadual implementou a política de fechamento de escolas e de turmas, fundamentalmente escolas do Campo e de EJA, como também a abertura da chamada “Escola Viva”,¹⁸ que acabou por afastar estudantes que não conseguiram conciliar estudo e trabalho, em função da ampliação da jornada escolar, ou seja, em sua maioria, jovens pobres, negros e de periferia.

Importante problematizar o que dispõe o artigo 168 da Constituição do Espírito Santo para que o compromisso firmado — em que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade — não se torne uma letra morta diante do contexto da política educacional em voga no Estado. A educação capixaba não pode desconsiderar o direito social e político de estudantes, garantido na legislação e que foi conquistado em lutas históricas pela sociedade brasileira.

As duas tabelas a seguir apresentam dados da taxa de escolarização do município de Vitória, disponíveis no Portal do Observatório de Indicadores da Cidade de Vitória – Observa Vix (Tabelas 2 e 3).¹⁹ É preciso registrar que, embora sejam dados amostrais, eles nos trazem a ideia da atuação pública.

18 Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado Escola Viva, foi instituído pela Lei Complementar nº 799, que previa a implantação de 30 escolas em turno único até 2018. Vide matéria veiculada: “Justiça exige a reabertura de escolas, mas governo do ES nega fechamento” (ARPINI, 2016). Disponível em: <http://gl.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/03/justica-exige-reabertura-de-escolas-mas-governo-do-es-nega-fechamento.html>. Acesso em: 23 mar. 2020.

19 O Portal do Observatório de Indicadores é um instrumento de controle social e de suporte à tomada de decisão, mantido pela Prefeitura de Vitória, em conformidade com o Decreto nº 17.289/2018, que trata da Política Municipal de Monitoramento de Indicadores. Disponível em: <https://observavix.vitoria.es.gov.br/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

Tabela 2 – Taxa de escolarização: percentual de residentes na cidade de Vitória com idade de 15 a 17 anos matriculados na escola

Período	Estudantes com idade de 15 a 17 anos residentes em Vitória - PNAD Contínua: Suplemento de Educação (Habitantes)	População com idade de 15 a 17 anos residente em Vitória - PNAD Contínua: Suplemento de Educação (Habitantes)	Fórmula (Porcentagem)
2016	13.103,0	14.345,0	91,3%
2017	13.298,0	14.241,0	93,4%
2018	13.795,0	14.535,0	94,9%

Fonte: Observatório de Indicadores da Cidade de Vitória (2020).

Tabela 3 – Taxa de Escolarização: percentual de residentes na cidade de Vitória com idade de 18 a 24 anos matriculados em instituição de ensino

Período	Estudantes com idade de 18 a 24 anos residentes em Vitória - PNAD Contínua: Suplemento de Educação (Habitantes)	População com idade de 18 a 24 anos residente em Vitória - PNAD Contínua: Suplemento de Educação (Habitantes)	Fórmula (Porcentagem)
2016	20.061,0	35.708,0	56,2%
2017	20.268,0	36.050,0	56,2%
2018	17.353,0	37.319,0	46,5%

Fonte: Observatório de Indicadores da Cidade de Vitória (2020).

A partir dos dados apresentados nas tabelas 2 e 3, podemos identificar que, em 2018, a taxa de escolarização na faixa etária de 15 a 17 anos foi de 94,9% para um número de 14.535 pessoas. Em contrapartida, para um universo de 37.319 pessoas, apenas 46,5% da população de 18 a 24 anos encontrava-se

com vínculo escolar no município de Vitória. Ou seja, identifica-se um gargalo na taxa de escolarização para pessoas de 18 a 24 anos, demonstrando a necessidade de engajamento político no sentido de ampliar o quantitativo de matrículas desse grupo etário.

Embora não tenhamos acesso aos dados do plano de educação local, com esse índice, fica notória a ausência de política de acesso voltada para esse público. Assim, é urgente repensar a efetividade dessa política para que o direito de escolarização nessa etapa não seja negligenciado. Afinal, o Plano Municipal de Educação de Vitória (PMEV - 2015/2025) traz, na meta oito, “elevar a escolaridade da população que não teve acesso à escola na idade considerada regular, de modo a alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudo até o último ano do Plano [...]” (VITÓRIA, 2015).

Ainda com relação à oferta de matrículas, a título de exemplo, selecionamos o ano de 2019 para visibilizar a discrepância de atendimento entre as diferentes redes de ensino, no município de Vitória (Tabela 4). Das 64.321 matrículas nas diferentes etapas de ensino, a rede pública municipal possui 45.861, o que representa mais de 70% de atendimento aos estudantes.

Tabela 4 – Número de matrículas por etapa de ensino e por dependência administrativa no município de Vitória (continua)

ETAPA	Federal	%	Municipal	%
EI*	123	0,59	16.971	81,75
EF**	0	0,00	26.221	66,43
EJA (EF)	0	0,00	2.669	65,24
Total	123	0,19	45.861	71,30

Tabela 4 – Número de matrículas por etapa de ensino e por dependência administrativa no município de Vitória (conclusão)

ETAPA	Estadual	%	Privada	%	Total
EI*	0	0,00	3.666	17,66	20.760
EF**	689	1,75	12.560	31,82	39.470
EJA (EF)	1.422	34,76	0	0,00	4.091
Total	2.111	3,28	16.226	25,23	64.321

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do MEC/Inep - Censo Escolar da Educação Básica - Sinopses Estatísticas 2019.

* Educação Infantil;

** Ensino Fundamental.

Esses números chamam a atenção em função do montante financeiro que cada ente federado dispõe para o atendimento. Em geral, os municípios convivem em meio a um colapso financeiro, uma vez que o repasse da União não equaciona a disparidade de atendimento entre os entes, o Estado não assume sua condição de colaborador na oferta do ensino fundamental, além de estarmos sob o regime da Emenda Constitucional nº 95 desde 2017. Assim, é extremamente relevante que uma nova lei entre em vigor (lei de financiamento da educação), levando em consideração esse desequilíbrio de oferta nas diferentes redes de ensino.

1.6 Política educacional em contexto estadual e municipal

Assim como o PNE, instituído enquanto esforço de eliminação de desigualdades, a Lei nº 10.382, de 24 de junho de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo – PEE/ES (ESPÍRITO SANTO, 2015), para o período de 2015/2025, e a Lei nº 8.829, de 24 de junho de 2015, aprova o PME V (VITÓRIA, 2015), período de 2015/2025.

Registramos a construção conturbada, não dialógica/participativa da sociedade capixaba, tampouco das entidades sociais e acadêmicas que compuseram o Fórum Estadual de Educação do Espírito Santo (FEE/ES). Em 2014, representando a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Espírito Santo (UNCME/ES) no Fórum, pudemos vivenciar as disputas

ideológicas, políticas e educacionais acirradas em prol de uma educação de qualidade que fosse para todos. A posição autoritária do governo impunha a vontade do executivo, contrariando questões de gênero, raça, etnia, campo/cidade, crianças, jovens/adultos/idosos, direito social, acesso/permanência/qualidade. As vozes eram silenciadas, quando não poucas vezes, caladas. Em meio a muita resistência, enquanto os debates/embates aconteciam, denúncias eram formalizadas e encaminhadas ao Ministério Público, assim como manifestos de diferentes entidades eram publicados, entre outras ações pertinentes e disponíveis na ocasião.

Em direção oposta, Vitória escrevia, na história da educação municipal (servindo de exemplo para tantos outros municípios), um percurso ampliado de discussões garantidas em seminários, audiências públicas, fóruns de debate, consultas públicas e reuniões incansáveis do Fórum Municipal de Educação de Vitória (FMEV). Também integrantes desse Fórum, representando o Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV), acompanhamos de perto os trabalhos realizados e os acolhimentos na construção do texto da lei, referente ao PMEV.

Contudo, sofremos um golpe por parte da Câmara Municipal de Vitória e, posteriormente, pelo prefeito da cidade (Luciano Santos Rezende, vinculado ao Partido Popular Socialista – 2013/2020). Com perdas importantes relacionadas ao financiamento da educação e, principalmente, a questões de diversidade e de ideologia de gênero,²⁰ o texto aprovado em Conferência Municipal foi alterado e, apesar das ocupações²¹ realizadas na Câmara, não foi de todo retomado. Fomos vitoriosos no que diz respeito ao financiamento, mas derrotados quan-

20 Por pressão política, a partir de “aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais, unidas em divulgar e disseminar informações distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, conforme vem sendo ratificado internacional e nacionalmente há décadas com a intenção de diminuir as discriminações e as violências baseadas em gênero” (REIS; EGGERT, 2017, p. 18), os planos de educação, sejam em nível nacional, estadual ou municipal, tiveram suas leis aprovadas omitindo ações voltadas para a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual.

21 No dia de votação na Câmara Municipal de Vitória, diferentes entidades representativas de estudantes, do magistério municipal de Vitória, de sindicatos (magistério e servidores), bem como dos movimentos sociais da educação infantil e da EJA, entre outros, ocuparam a sessão plenária da Câmara, reivindicando a retomada do texto aprovado na Conferência Municipal de Educação de Vitória.

to à diversidade. No entanto, o texto aprovado na Câmara e encaminhado ao chefe do executivo sofreu Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN), e o executivo venceu em todas as suas alterações. Uma marca terrível na história da educação de Vitória que lembra com amargura a traição sofrida. É bom registrar que as ADINs, embora em tramitação logo após a chegada do processo à Prefeitura, só vieram a ser publicizadas após as eleições de 2015.

Também composto por diretrizes, metas e estratégias, os planos de educação estadual e municipal de Vitória apontam ações estruturantes para a garantia do direito à educação básica e ações que fazem referência à redução das desigualdades e à valorização da diversidade.

Referente aos planos de educação, o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN) tem publicado Cadernos de Relatórios (estadual e municipais) intitulados *Relatório de Acompanhamento do Plano Estadual de Educação* (2016, 2017, 2019) e *Relatório de Acompanhamento do Plano Municipal de Educação* (2016, 2017).²²

Se em âmbito nacional o Plano de Educação está ineficiente, localmente não estamos distantes dessa realidade. Seguindo a análise da meta 8, apresentada no contexto nacional, vejamos o que os dados do PEE/ES indicam:

Meta 8: Elevar a escolaridade média das populações do campo, da região de menor escolaridade no Estado e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, preferencialmente para a população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos (ESPÍRITO SANTO, 2015).

22 Em se tratando de controle social, o PEE/ES e o PMEV, embora previstas no corpo de suas leis as instâncias responsáveis pelo monitoramento e avaliação, deixam a desejar, seja no quesito confiabilidade, seja no quesito acesso. Infelizmente, profissionais da educação e demais outros interessados minguem por informações referentes aos Planos Educacionais. Sabemos da importância dos Órgãos como o IJSN e o Observa Vix (estadual e municipal, respectivamente) em publicarem os dados, com acesso público, que indiquem a situação do cumprimento total, parcial ou não das metas e estratégias. Todavia, registra-se insuficiência (inexistência, no âmbito municipal) desses registros.

O relatório do IJSN de 2019, referente à meta 8, aponta que, em 2018, houve evolução da escolaridade média da população de 18 a 29 anos (11,6 anos de estudo – o que corresponde, aproximadamente, ao ensino médio incompleto), o que também se evidenciou para a população dessa mesma faixa etária residente em área rural no Espírito Santo (10,8 anos de estudo).

De acordo com o Instituto, seguindo essa tendência, ambos os indicadores (Escolaridade média da população de 18 a 29 anos e Escolaridade média da população de 18 a 29 anos residente em área rural) serão atingidos antes do término da vigência do Plano. Entretanto, em 2017, o que podemos observar, por meio dos dados, é que a escolaridade média entre os 25% mais pobres estava em 8,1 anos de estudo. Isso corresponde aproximadamente ao ensino fundamental incompleto e, mantendo essa tendência, o Estado não atingirá a meta.

Alusivo à diversidade, a escolaridade de negros em relação a não negros ficou em 91,3%. Em termos práticos, segundo o IJSN (2019), isso significa que, em média, a população negra tem o ensino médio incompleto e a população não negra conclui esta etapa. Mantendo essa tendência, a meta será atingida somente em 2053, muito distante de 2025 (prazo final do plano em vigência).

Quanto ao PMEIV, temos o seguinte texto em relação à meta em análise.

Meta 8: elevar a escolaridade da população que não teve acesso à escola na idade considerada regular, de modo a alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudo até o último ano do PME, para as populações da região de menor escolaridade no município e dos com renda nominal mensal de até 3 (três) salários-mínimos, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros com as rendas superiores conforme declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (VITÓRIA, 2015).

Em referência ao monitoramento da meta 8 do PMEIV, o Relatório do Instituto traz a seguinte redação:

No caso da meta 8, nenhuma pesquisa investiga a característica de anos de estudo ao nível municipal. Deste modo, aferir se a meta está ou não sendo alcançada para cada município se torna impraticável. A última pesquisa em que esta característica foi investigada foi no censo demográfico de 2000. Infelizmente o ano de

2010 não trouxe esta informação, esperamos que no próximo censo de 2020 esta característica volte a ser investigada (IJSN, 2017).

Com essa informação e com a inexistência de publicações sobre o PMEUV, a análise encontra-se comprometida. Por entendermos o compromisso intelectual e de defesa da EJA em nosso município, recorreremos ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/Ufes) e ao Fórum de EJA do Espírito Santo, assim como às instâncias de monitoramento e de avaliação do PMEUV previstas na Lei nº 8.829/2015, constituídas pela Seme, pela Câmara Municipal de Vitória, pelo COMEV e pelo FMEV (entidades guardiãs/vigilantes pela implementação do PMEUV),²³ para acesso aos dados referentes à meta 8, contudo, sem sucesso. Infelizmente, nas instâncias consultadas, o retorno foi de inexistência de estudos para emissão/publicação de relatório.

Embora até o presente não seja possível analisarmos a política local pela ausência de dados, de todo o exposto (política nacional, estadual e municipal), podemos afirmar que a democratização do ensino, no processo histórico da legislação educacional brasileira, está distante de ser efetivada sem que seja reconhecida a dívida para com os sujeitos empobrecidos.

Mesmo com os avanços mencionados, pautar o direito à educação para uma parcela privilegiada da população fere os preceitos legais e inviabiliza que a escolarização seja pensada como um caminho possível para a devolução da humanidade roubada aos sujeitos empobrecidos, marginalizados, excluídos.

É necessário ultrapassar a dimensão formal da legislação, criar mecanismos de controle social que superem a letra da lei, em prol da garantia e ampliação do acesso à educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos e em todos os seus níveis de ensino. Portanto, reconhecemos a necessidade de luta pela ampliação do papel do Estado, pela criação de espaços democráticos de construção das políticas públicas e pela construção de uma educação plena para o exercício da cidadania.

23 Art. 5º - A execução deste PMEUV e o cumprimento das suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: I - Secretaria de Educação - SEME; II - Comissão de Educação da Câmara Municipal de Vitória - CMV; III - Conselho Municipal de Educação - COMEV; IV - Fórum Municipal de Educação de Vitória - FMEV (VITÓRIA, 2015).

É urgente assegurarmos, aos sujeitos empobrecidos, a ampliação dos direitos sociais, destacando aqui o direito à educação. Diante dos novos desafios que se apresentam, entendemos ser no âmbito do Estado Democrático de Direito que se torna imperativo pensar as políticas públicas que atendam grupos historicamente excluídos da educação em razão de suas condições sociais, culturais e econômicas deficitárias, em busca de uma escola democrática, que viva e respeite a identidade dos estudantes.

2. Escola Admardo, democratização do ensino e pobreza – um debate em construção

Neste capítulo, abordamos o processo de democratização do ensino na Escola Municipal de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos Professor Admardo Serafim de Oliveira, em seus diferentes contextos de consolidação, buscando entender como vem atuando no enfrentamento da condição de pobreza/extrema pobreza em que vivem os estudantes dessa modalidade de ensino.

Para pensar a democratização do ensino, recorreremos ao histórico de criação dessa unidade escolar, ressaltando os aspectos políticos, legais e institucionais, assim como o movimento de desenvolvimento e de validação da política de EJA no município de Vitória.

2.1 Política educacional de EJA no Brasil

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 01/2000, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a EJA após a LDB, a focalização das políticas públicas no ensino fundamental (universal e obrigatório), em conformidade com a relação idade própria/ano escolar, ampliou o quantitativo de crianças nele presente, sendo

notável a sua expansão através do quantitativo de vagas cada vez mais crescente (garantindo o princípio da obrigatoriedade do atendimento às crianças em idade escolar).

Entretanto, as condições sociais adversas e a herança de um passado perverso (escravocrata, elitista) se inter-relacionam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização, condicionando o “sucesso” de muitos alunos (BRASIL, 2000a). Assim, embora a oferta de vagas esteja próxima à universalização, o quadro socioeducacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, resultando no quadro de adolescentes, jovens e adultos com escolaridade obrigatória incompleta.

Na visão de Arroyo (2005), a EJA tem sua história muito mais tensa quando comparada à história da educação básica, sendo atravessada por interesses diversos e nem sempre consensuais.

Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos (ARROYO, 2005, p. 221).

No tocante à política de EJA, sobretudo ao público que nela se insere, Arroyo (2005) entende que os olhares conflituosos sobre a condição social, política e cultural dos sujeitos aos quais se destina essa oferta educativa têm condicionado as diferentes concepções de educação que lhes são oferecidas.

Em contraposição [...], o lugar social, político e cultural pretendido pelos excluídos, como sujeitos coletivos na diversidade dos movimentos sociais que os constituem, inspirou e vem inspirando práticas e concepções avançadas e criativas, que também fazem parte da memória da EJA. É nessa arena de lutas e embates que o campo pedagógico da educação de jovens e adultos vem se desenvolvendo, marcado por avanços e retrocessos, rupturas e continuidades (VIEIRA, 2006, p. 7).

Para compreendermos o tensionamento e os olhares conflituosos que passam a política de EJA, três funções são apontadas na história brasileira,

conforme apresenta o Parecer CNE/CEB nº 11/2000: a função reparadora, a função equalizadora e a função permanente. À função reparadora é atribuída a:

[...] dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. [...] No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros (BRASIL, 2000a, p. 5-6).

Portanto, a função reparadora da EJA, no limite, significa a entrada no contexto dos direitos civis pelo reparo de um direito negado — o direito a uma escola de qualidade —, além do reconhecimento da igualdade de todo e qualquer ser humano. Ela deve ser vista como uma oportunidade real de presença de jovens e adultos na escola e uma condição viável em função das especificidades socioculturais desses segmentos, para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. A EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de seus estudantes.

Já a função equalizadora vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais (donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados), pois a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada — por repetência/evasão, por desiguais oportunidades de permanência ou por outras condições adversas — deve ser assegurada como uma reparação corretiva, mesmo que tardia, de estruturas arcaicas, permitindo aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho ou na vida social (BRASIL, 2000a). Tomando a equidade como uma forma de distribuição dos bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade (resguardadas as especificidades), a EJA representa a promessa de consolidar o desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades.

A tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos ao longo da vida é a função permanente da EJA, que pode se chamar de qualificadora. Essa função tem como pilar o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se desenvolver em quadros escolares ou não escolares. “Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente

e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000a, p. 11).

A Constituição Federal e a LDB não se ausentaram dessa concepção abrangente de educação para uma cidadania universal.

A primeira coloca a cooperação entre os povos para o progresso da humanidade como princípio de nossa República nas relações internacionais (art. 4º, IX). A segunda consigna, em seu art. 1º, um amplo conceito de educação que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 2000a, p. 12).

Analisando o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, ao reconhecer que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (BRASIL, 1988), Paiva (2007) pontua que o direito à educação tem existido como fundamento à ideia de educação como condição necessária à sociedade democrática, ainda que não suficiente.

Destaca que, com o fim da ditadura militar, o processo de redemocratização fez emergir a utopia de um novo país, que se traduziu pelos princípios democráticos que a Carta Constitucional de 1988 normatizou. Entre esses princípios, o direito de todos à educação e, com isso, uma nova concepção de EJA (embora não fosse a concepção defendida pelos movimentos sociais e de educadores da área), avançando-se “na compreensão de quem eram os sujeitos de direito e na de que aprender é processo continuado, por toda a vida” (PAIVA, 2014, p. 84). Assim, para além do direito, a nova concepção de EJA deve ser entendida tanto quanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade (UNESCO, 1997, p. 1).

O direito à educação na sociedade contemporânea não se restringe a uma etapa da vida – a da escola –, mas se expande para o entendimento de que a vida humana é feita de experiências e aprendizados, continuamente. Por essa lógica de aprendizados continuados, os sujeitos se humanizam, e ativamente participam dessa construção que se faz sobre/com o mundo. Diante de uma sociedade em que se aceleram os processos de

produção do conhecimento, a educação torna-se condição essencial à vida humana (PAIVA, 2014, p. 84).

Temos uma longa história de relação com a EJA no Brasil. Desde os tempos do Brasil Colônia e do Império, registram-se experiências focadas no campo educativo de jovens e adultos, embora, em relação ao número de educandos envolvidos, essas iniciativas tenham sido escassas e não muito relevantes. Segundo Vieira (2006), é somente nos anos de 1940 que começa a se delinear uma política pública do Estado brasileiro direcionada às grandes massas de jovens e adultos subescolarizados. A partir desse período, a EJA ganhou espaço e presença no pensamento pedagógico e na política educacional brasileira, e foi tratada como campo específico, diferenciando-se da educação elementar comum.

Ainda que a história da EJA no Brasil remonte ao período colonial, o termo *Educação de Jovens e Adultos* é muito recente entre nós, empregado para se referir à educação da parcela da população que não conseguiu, na idade certa, concluir o ensino fundamental.

Ao longo da nossa história houve uma variação nas expressões utilizadas para designar esse campo educativo. Mais do que uma simples variação na nomenclatura, tais mudanças evidenciam as transformações que se processaram nas maneiras de olhar e conceber a educação desses grupos sociais. Mostram também as modificações que essa oferta de oportunidades educativas sofreu ao longo do tempo. Tais mudanças estão estreitamente relacionadas às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos (VIEIRA, 2006, p. 45).

Até a década de 1950, a expressão que prevalecia era *educação de adultos*. O termo, além de se referir ao sujeito dessa educação (o adulto), indicava que essa oferta educativa era estruturada ao adulto analfabeto. No final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, a expressão cultura popular chamava a atenção para a emergência de uma dimensão política nesse campo, presente nos diversos movimentos sociais, políticos e educativos (em muito sob a influência das ideias de Paulo Freire), bastante mobilizadores que produziram tensões sociais tanto nos centros decisórios de poder quanto nos diferentes segmentos da sociedade. Durante esse período, a participação e a consciência

política aumentaram fortemente com a expectativa de construção de uma sociedade socialista, democrática e popular.

Não é tarefa fácil percorrer a história da constituição da EJA, pois, durante a ditadura militar, parte significativa da documentação referente às experiências e movimentos de EJA foi destruída. Apesar do acúmulo quantitativo e qualitativo de pesquisas desenvolvidas na área, a escassez de acervos/registros dificulta a realização de pesquisas que sistematizem a memória do que já foi realizado na área.

Durante muitos anos, quando se falava em EJA, imaginava-se estar falando de um grupo social homogêneo com características biopsicossociais bem distintas e definidas, desconsiderando suas especificidades e diversidade: faixa etária, sexo, raça, credo religioso, ocupação profissional, orientação sexual, situação social (privados ou não de liberdade), entre outros. Contudo, com os avanços instituídos na área, nos últimos anos, na busca pela compreensão dos atuais sujeitos da EJA,

[...] passamos a identificar que estamos falando de um campo muito diverso, com muitas particularidades, especificidades e armadilhas. Hoje, principalmente, necessitamos compreender melhor essa modalidade de ensino diante da diversidade do público, levando em consideração, inclusive, suas características no território (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 48).

É preciso destacar que a EJA, durante décadas, tem sido conduzida sob uma visão utilitarista, emergencial, compensatória e descontínua, construída, segundo Ventura (2011), sob o domínio de políticas frágeis do ponto de vista institucional e aligeirada na perspectiva da qualidade no processo educacional. Tem sido materializada sob a forma de programas, campanhas ou projetos, geralmente marcados por uma formação superficial, de baixo custo. Essa formação aligeirada está vinculada a processos de alfabetização e de capacitação de mão de obra, além de fundamentada nas necessidades imediatas do sistema produtivo (mercadológico).

Com a nova LDB, a EJA passou a ser uma modalidade da educação básica, assumindo uma dimensão diferente da até então concebida – superação da concepção de oferta aligeirada, compensatória e supletiva de escolarização. Para Machado (2009), a aprovação dessa normativa é um ponto-chave para a

reconfiguração do campo da EJA, pois lhe é conferido um lugar de destaque que pressupõe e reafirma o direito de jovens e adultos à escolaridade, além de responsabilizar o Estado pela sua oferta. Contudo, de acordo com Paiva (2014, p. 84), “mesmo após reconhecida como um modo de atendimento que possui um jeito próprio de ser, nem sempre políticas e formas de oferta escolar têm respeitado e tomado tal assertiva como princípio educacional na oferta de EJA”.

Nesse sentido, enquanto referência política que se evidencia no espaço ocupado pela EJA na agenda dos governos, de 1995 a 2002, no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso, é possível afirmar ser tímido o esforço para o estabelecimento da EJA como política pública de Estado. Sua oferta foi descontínua e diversificada, executada por diversas instituições da sociedade civil (a exemplo de organizações não-governamentais, sindicatos, entidades empresariais e religiosas), mantendo-se mínima a participação do Estado em sua operacionalização e transferindo-se ao Ministério do Trabalho a gestão e o financiamento de considerável parte da educação profissional (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017).

Esse governo caracterizou-se pela contradição, pois, no ano de 1996, embora tenha elevado a posição da EJA como modalidade de ensino da educação básica, promoveu o veto que impediu a contagem das matrículas de EJA no repasse dos recursos previstos no Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) – Lei nº 9.424/96 (BRASIL, 1996c). Para além disso, a partir da Emenda Constitucional nº 14, suspendeu o compromisso constitucional referente ao combate ao analfabetismo e à expansão da oferta do ensino médio.

Temos como principal referência, nesse período de governo, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), criado pelo Ministério do Trabalho em 1995, assim como o Programa Alfabetização Solidária (PAS), em 1996, de caráter aligeirado e assistencialista, não articulado com a continuidade do processo educativo. Em 1998, por articulação entre universidades públicas e movimentos sociais do campo, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foi criado o Programa Nacional de Reforma Agrária (Pronera), sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Já no final do mandato, em 2002, foi criado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que tinha como objetivo elaborar uma referência nacional de EJA por meio

da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida cotidiana.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) promoveu importantes reformulações na implementação da política nacional de EJA no Brasil, destacando-se, dentre elas, a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação; em 2005, fazendo relação entre EJA e Educação Profissional, com a instituição de dois programas: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que substituiu o Fundef a partir de 2007, incluindo as matrículas da EJA na previsão dos seus recursos – Lei nº 11.494/07 (BRASIL, 2007); a instituição, em 2007, da proposta de Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos; e a implementação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD – EJA), em 2010.

Destaca-se que, a partir de 2007, ocorreu uma queda de matrículas na EJA, registrada pelo Censo Escolar, tendência que apresentou continuidade nos anos subsequentes. Fávero (2011) afirma que, em 2007, houve uma queda de quinhentas mil matrículas em relação a 2006. Em 2009, a Pesquisa Nacional por Amostragem dos Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE, apontou alguns fatores como justificava para a situação, destacando a falta

[...] de infraestrutura dos espaços escolares para atender as demandas dos alunos jovens e adultos; de formação inicial dos professores que atuam nesta modalidade; de oferta da EJA em horários alternativos (diurno) – para atender os alunos trabalhadores e as mães que não têm com quem deixar os seus filhos; de articulação entre a EJA e o mundo do trabalho, etc. (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 51).

A considerável diminuição no quantitativo de matrículas da EJA foi acompanhada da mudança do perfil do público-alvo. Ao contrário do que acontecia anteriormente, em que o público da EJA era majoritariamente de adultos e idosos que não tinham acesso aos bancos escolares, hoje, cresce

o número de adolescentes e jovens que tiveram acesso à escola, porém, por motivos diversos, não conseguiram permanecer.

Em meio às políticas públicas voltadas à EJA, no governo Dilma Vana Rousseff (2011-2016), houve a continuidade das ações desenvolvidas na gestão do Presidente Lula, ressaltando que, em 2011, ocorreu a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que se constituiu em uma ação de oferta de cursos de curta duração/cursos técnicos, a princípio, não relacionados à EJA, totalmente desvinculados das propostas de formação integral e de continuidade do processo de escolarização. De forma lamentável, o programa ainda apresentou uma concepção política que priorizou a lógica de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.

Em relação às práticas e aos programas educacionais implementados na EJA, podemos identificar avanços e retrocessos nas políticas adotadas no Brasil. Paiva (2006) pontua a relação entre a EJA e o retorno ao processo de escolarização, afirmando que:

[...] da visão ainda muito corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social, até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando no imaginário social a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância e da adolescência (PAIVA, 2006, p. 522).

No contexto atual, apesar da multiplicidade de oferta de programas (e dos diferenciados processos de acesso), de forma efetiva, a EJA ainda não se constituiu como política pública inclusiva, considerando o seu caráter focal e aligeirado. É pela visão reducionista conferida à EJA, ao longo da história, que podemos evidenciar atrasos nas políticas implementadas, não deixando de ressaltar a importância de educadores, entidades e movimentos sociais que lutaram/lutam pela garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos, para além dos privilegiados social e economicamente.

Coadunamos com os autores Julião, Beiral e Ferrari (2017) quando afirmam que os desafios que ainda se colocam à EJA no Brasil, para sua constituição como política pública de Estado, comprometida com a perspectiva da emancipação humana, relacionam-se sob dois aspectos: o primeiro, quantitativo, no

qual se ressalta a urgente reunião de forças para a manutenção da modalidade de EJA nos sistemas públicos de ensino, ampliando a sua oferta e incrementando as matrículas; e o segundo, qualitativo, uma vez que ainda se mostra atual a necessidade de superação da lógica compensatória e assistencialista incorporada historicamente à EJA, de modo a conduzir a uma oferta digna e de qualidade para seus sujeitos.

Nesse sentido, é preciso garantir que os avanços estimulados pela disposição constitucional e legal ordinária, referentes ao direito à educação, possam ser efetivados:

[...] garantir justiça social a sujeitos jovens e adultos interditados da escola na infância, ou que nela não tiveram sucesso porque discriminados nos processos de conhecimento; e [...] reconhecer como a EJA superou a perspectiva compensatória pela perspectiva do direito e de especificidade da modalidade, além da busca de equidade (PAIVA, 2014, p. 85).

É fato que os avanços legais postulados ainda não correspondem, efetivamente, à consolidação da política de EJA. Além da redução de matrículas, também poderíamos questionar a qualidade do ensino ofertado no país. É necessário lutar para que jovens, adultos e idosos — empobrecidos, excluídos, marginalizados — sejam acolhidos pelo poder público, e que a identidade, a humanidade e o direito de escolarização lhes sejam assegurados, “com vista a oferecer uma EJA de qualidade não apenas reparadora, mas equalizadora e – por que não? – qualificadora” (PAIVA, 2014, p. 100).

2.2 A política de EJA no sistema municipal de ensino de Vitória

O processo de implementação da modalidade EJA no município de Vitória recebeu inúmeras contribuições do (NEJA/Ufes), tanto na elaboração de práticas quanto na conformação dessa política de educação no município de Vitória, influenciando para que certo modo de pensar a EJA fosse desenvolvido (ROMANIO, 2011).

O NEJA está vinculado ao CE/Ufes desde 1997 e se constitui como uma instância aglutinadora de formação e discussão das políticas de EJA. “Assumindo o recorte da formação na prática como uma das ênfases prioritárias, o núcleo tem constituído espaços e tempos de experiências de formação vividas

por alunos universitários, de diferentes cursos, em diferentes contextos” (OLIVEIRA, 2006, E., p. 228).

Diferentes gestores e profissionais da educação que trabalhavam diretamente com a EJA tiveram a sua formação na Ufes e compartilharam debates e experimentações viabilizadas pelo NEJA. A habilitação em EJA (portanto, formação voltada para as especificidades dessa modalidade de ensino) passou a ser ofertada aos estudantes do curso de Pedagogia da Ufes em 2002, o que reforça a importância desse núcleo, que fomentou lutas pelo direito à educação nessa modalidade.

Edna Castro de Oliveira²⁴ (2010 apud ROMANIO, 2011) relata que os vários profissionais que hoje atuam na EJA, no município de Vitória-ES, tiveram suas experiências com a Educação de Jovens e Adultos no NEJA, e que a proposta que a rede faz hoje é inspirada no que se fazia no NEJA:

[...] então o grupo que está assumindo hoje a coordenação da EJA na SEME (Secretaria Municipal de Educação), passou por aqui como estagiário, como professor, e levou a experiência, que eles viam que funcionava, e resolveram se arriscar e propor isso como política da rede (OLIVEIRA, 2010, apud ROMANIO, 2011, p. 41).

Como apontado, o NEJA encontra-se implicado no processo de mudança e implementação da política pública de educação de EJA no município de Vitória, fazendo parte da história de surgimento da própria EMEF EJA “Professor Admarco Serafim de Oliveira”.

Tomando como referência a práxis pedagógica estudada, experienciada e pesquisada há quase duas décadas pelo NEJA, somada às discussões e acúmulos do Fórum Estadual de EJA, a Seme procurou, no diálogo permanente com docentes e educandos, construir um processo de implementação da modalidade no município.

24 Professora associada da Ufes, integra a linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação e compõe a coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, ambos no Centro de Educação da Ufes. Dedicou-se à pesquisa na formação de educadores de jovens e adultos, em interface com as áreas de alfabetização, educação do campo, educação profissional, políticas públicas e movimentos sociais.

Em Vitória, o atendimento educacional para os jovens e adultos trabalhadores, até 2004, concentrava-se em oferta do ensino regular semestral noturno em escolas da rede e turmas de alfabetização em parcerias com outras secretarias municipais.

A timidez da política, coerente com o tratamento dado historicamente aos seus sujeitos, produziu, entre os anos de 1998 e 2003, a redução da oferta de EJA nas escolas municipais, de 40 (quarenta) para 19 (dezenove) unidades, o que explicitava fragilidade na efetivação do direito, pela pequena abrangência e por se pautar em princípios, fundamentos e organização curricular que reproduziam a lógica compensatória de atendimento aligeirado, descolado das inúmeras reconfigurações que o campo da EJA vinha positivamente alcançando no referido contexto local, influenciado pela política nacional (VITÓRIA, 2018, p. 8).

Um aspecto importante a ser considerado é o fato de que algumas experiências de projetos de alfabetização foram implementadas durante o período de 2005 a 2010; dentre elas se destacam:

- a. Por uma PMV Alfabetizada (2005-2006);
- b. Programa Alfabetização é um Direito (convênio com a Secretaria Estadual de Educação (2006-2010).

O surgimento da escola Admardo está inserido em um contexto de reformulação e expansão da oferta de EJA, iniciado a partir de 2005. Em meio às práticas pedagógicas que formulavam a composição da EJA como uma política pública de educação, iniciou-se a construção do projeto intitulado *Projeto Ensino Noturno Regular na Educação de Jovens e Adultos*,²⁵ em que

25 A estruturação do *Projeto Ensino Noturno Regular na Educação de Jovens e Adultos* “aponta seis anos como terminalidade para o cumprimento do Ensino Fundamental (três anos para o primeiro e [três anos para o] segundo segmentos, denominados, em ambos os casos, de Inicial, Intermediário e Conclusivo), com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade da educação ofertada, bem como atender aos tempos demandados pelos educandos [...]. Ao propor essa organização, o projeto defende não estar encurtando ou simplesmente reduzindo o tempo de escolarização estabelecido para o Ensino Fundamental. Ao contrário, afirma a diferenciação deste tempo, buscando romper com a concepção supletiva, tão enraizada no atendimento dado aos sujeitos que não tiveram acesso à educação na idade própria considerada por lei” (VITÓRIA, 2007, p. 8).

se apontavam as direções para o que se pretendia implementar no município de Vitória-ES. O projeto pensado pela Seme, como justificativa à implementação da política, considerava, além da legislação, os estudos da Comissão de Implementação da Modalidade Educação de Jovens e Adultos, composta por representação do Conselho Municipal de Educação, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo, Órgão Central da Secretaria de Educação de Vitória e profissionais da Educação do município (ROMANIO, 2011, p. 42-43).

Segundo Romano (2011, p. 43), “a EJA diferencia-se na forma e no modo de pensar educação, impondo a necessária ruptura com modos tradicionais de efetuar o processo de escolarização destes sujeitos”. Nesse sentido, a política de EJA elaborada pela Seme propunha diretrizes curriculares flexíveis, trazendo outros desafios e a reformulação do ensino noturno, tendo como referência os princípios: Trabalho Coletivo Docente; Formação do Educador; Construção do Currículo em Movimento; Educação Inclusiva e Avaliação Emancipatória.

Para nós, a proposta de EJA assim anunciada assume o desafio de se aproximar do que é defendido por Arroyo (2017, p. 7), ao afirmar que o termo EJA:

[...] refere-se à diversidade de tempos-espços de formação das pessoas jovens e adultas que acontece nas escolas, nas comunidades, nas igrejas, nos movimentos sociais, no Mova – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. Diversidade que faz parte de nossa história e que ultrapassa reduzir a EJA às estruturas escolarizadas (ARROYO, 2017, p. 7).

Zorzal (2015) pontua que, de acordo com professores que atuavam em turmas de EJA naquela época, o processo de implementação do projeto se deu por meio de uma experiência histórica de participação de diferentes atores.

Pela primeira vez na história da EJA do município discutia com os professores e estudantes os rumos que essa oferta tomaria. Assim, a EJA em Vitória passou a experimentar um percurso bastante diferente das demais modalidades instaladas na rede. A política da modalidade é [...] fruto de uma intensa interlocução entre a CEJA/SEME e os educadores do antigo Ensino Regular Noturno, e tendo como referências as sínteses das V e a VI Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA, 1997 e 2009 respectivamente),

o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA (CEB 11/2000) e as práticas pedagógicas do NEJA da UFES. Outro interlocutor muito importante foi o Fórum Estadual de EJA do Espírito Santo, espaço constituído por educadores, estudantes, movimentos sociais, sindicatos, universidade e gestores públicos e que, desde 1998, vem refletindo e debatendo as políticas públicas de EJA nas três esferas de governo nesse estado (ZORZAL, 2015, p. 39).

O processo iniciado em 2005 teve adesão gradativa das unidades de ensino. Assim, a partir de 2006, as escolas foram assumindo a proposta da modalidade e, em 2009, o município de Vitória assumiu a oferta do ensino fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Importa destacar que a Resolução nº 01, de 14 de julho de 2011,²⁶ emanada pelo COMEV (após quatro anos de tramitação), regulamenta a modalidade no município, sintetizando a produção nos debates e formações com os educadores. Também em 2011 foi criada, no município de Vitória, a EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, em que identificamos a relação histórica de proximidade com o NEJA, uma vez que o seu trabalho teve início a partir das experiências de alfabetização realizadas por esse núcleo.

O documento intitulado *Política de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES*, produzido pela equipe da Seme, com o objetivo de construir um modelo pedagógico próprio para a EJA em Vitória, anunciava que:

[...] a proposta formulada modificou os tempos de matrícula, garantindo sua efetivação em qualquer época do ano letivo; os tempos de alimentação, compreendendo-os como espaços de socialização e aprendizagens; os tempos de formação docente junto ao coletivo da escola; os tempos de jornada diária e semanal e os tempos do aprender, articulando saberes escolares com experiências advindas dos percursos de vida e de formação dos sujeitos (VITÓRIA, 2018, p. 10).

26 Institui as Diretrizes para a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na etapa do ensino fundamental, na Rede Municipal de Educação de Vitória. Essa resolução foi homologada pela Portaria Seme nº 025/2011, datada de 14/07/2011 (publicado em Atos Oficiais de 16/07/2011) (VITÓRIA, 2011a).

Assim, era preciso dar um novo sentido aos tempos de matrícula e ao acompanhamento do movimento de frequência dos estudantes. “A primeira passou a ser encarada como ação permanente, a ser realizada em qualquer época do ano. Já a segunda, passou a ser entendida como referência para acompanhamento e não como ação eliminatória” (CARVALHO, C., 2012, p. 281). Outra ação assumida à época consistiu em publicizar e incentivar as matrículas por meio de chamada pública. Essa ação permitiu ampliar a capacidade de abranger o público da EJA, pois foi possível promover a democratização da informação.

No processo de construção da nova política, apontar a carga horária específica e a jornada diária diferenciada significava buscar dinamizar os tempos escolares, ou seja, legitimar os tempos de trabalho, ampliando, assim, o olhar sobre os sujeitos da EJA.

As políticas de EJA precisam garantir o reconhecimento dos tempos de vida das pessoas. São tempos de emprego temporário, tempos da privação de liberdade, tempos de mudança de localização, tempo de reorganização familiar, tempos das atividades religiosas, tempos das atividades culturais juvenis. Tempos estes, que na maioria das vezes obrigam os estudantes a uma interrupção de curto, médio ou longo período do processo de escolarização e que tem significado a perda do ano letivo dos mesmos, produzindo desestímulos (CARVALHO, 2012, p. 282).

Ao definir o tempo da oferta de seis anos, mas garantindo o direito do educando de cumprir o processo de escolarização em tempo menor ou maior, de acordo com seu desenvolvimento, a política de EJA adotada como modalidade, respalda-se no artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de julho de 2000:

[...] cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos (BRASIL, 2000b).

A avaliação, dentro da proposta da nova política de EJA, foi pautada a partir da necessidade de compreender as singularidades de seu público, provocando as escolas a exercerem a função de mediação entre os sujeitos educandos e os

saberes historicamente acumulados. A ideia era propor uma prática que democratizasse os processos avaliativos e que aprimorasse os instrumentos de gestão democrática, consistindo em incentivo à participação efetiva dos educandos nos momentos de avaliação do sistema e das ações pedagógicas das unidades. Para que essa ação ocorresse, era necessária a diversificação de instrumentos e atividades avaliativas, sendo sugeridas na política: relatórios periódicos, registros docentes e discentes, por meio de arquivos de atividades e/ou portfólios, trabalhos em grupo, autoavaliação, provas, debates.

Nessa perspectiva de educação, como princípio inerente à práxis pedagógica na oferta de EJA no município de Vitória, toma-se o trabalho coletivo, praticado por duplas docentes de diferentes áreas e/ou campos de conhecimento, que passam a atuar juntas em sala de aula. Esse movimento, diferente de ser observado como luxo ou como um elemento dispensável na proposta, se torna o verdadeiro sentido de um currículo em movimento.

O trabalho em duplas é o que move docentes e discentes para o *estranho planejado*, a ação política coletiva e a maturação do processo pedagógico em grupo. Ele desautoriza a hierarquia institucional, o saber escolarizante, o trabalho fragmentado e os limites impostos pela modernidade entre as áreas de conhecimento. Ele indaga a disposição docente, o perfil do educador e os elementos necessários à sua formação. É indissociável na Proposta: trabalho coletivo docente, currículo em movimento, ação protagonista-avaliação como princípio democrático (CARVALHO, C., 2012, p. 285-286).

A práxis pedagógica desenvolvida pelas duplas de educadores constitui-se como uma possibilidade de ampliação do fazer docente, permitindo que a integração curricular, entre as diferentes áreas do conhecimento, seja realizada com a finalidade de praticar atividades interdisciplinares, além de promover a reflexão sobre os diversos tempos de aprendizagem dos sujeitos em sala.

Chamamos a atenção para a compreensão de currículo em movimento que a política de EJA, adotada pelo município, intenciona demarcar. Sugere-se que a escola saia de sua “perspectiva de redoma desvinculada de um mundo externo e [dialogue] com um sujeito vivo e de direito, inclusive do direito a frequentá-la quando suas necessidades e desejos o possibilitarem e/ou movimentarem para isso” (CARVALHO, C., 2012, p. 284).

Assim, essa nova política implementa, na estrutura curricular e no fazer pedagógico, as Atividades Curriculares Complementares (ACCs). “Estas atividades buscam o reconhecimento das diferentes dimensões de formação das juventudes, da adultez e da terceira idade, reconhecendo os diferentes espaços de aprendizagem e as diferentes formas de aprender” (VITÓRIA, 2013, p. 13). Na perspectiva do currículo em movimento, com as ACCs, é possível fomentar a reflexão e o debate, no espaço escolar, sobre as experiências do mundo e de vida dos sujeitos, sobre o modo como eles se relacionam e sobre os territórios em que vivem. Nessa direção, a escola se torna um potente agente de enfrentamento das condições sociais e humanas de seus estudantes, na medida em que se mobiliza na ação/mediação curricular, relacionando os conteúdos e os saberes sistematizados com os territórios empobrecidos.

Significa, na prática o reconhecimento da CIDADE, das RELAÇÕES ETNICORRACIAIS e das diversidades de TERRITÓRIOS, TRABALHO, MEMÓRIA, SEXUALIDADE, RELIGIOSIDADE, AÇÃO COMUNITÁRIA como importantes dimensões de formação que constituem um currículo independente da vida escolar, mas que precisam ser articulados com a escola, constituindo-se como o próprio currículo, sem dicotimizá-lo, fragmentá-lo, amordaçá-lo em disciplinas, não podendo ser compreendidas como uma prática de ACC's que as restringem a ideia de complementação do tempo escolar exigido pela legislação. Consequentemente, também não podemos reforçar uma prática de ativismo pedagógico a distância, em que os conteúdos disciplinares, desconectados do projeto pedagógico coletivo que está sendo desenvolvido com a turma de estudantes, serão aprofundados (VITÓRIA, 2013, p. 13-14).

As atividades desenvolvidas na ACC devem aproximar-se das experiências vividas pelos alunos, problematizando-as pedagogicamente e consolidando, assim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, diferentemente de fazer desse recurso uma espécie de burla em relação à complementação do tempo escolar exigido pela legislação.

Vejamos o que dispõe a normativa do COMEV, por meio da Resolução nº 01/2011, em relação à carga horária da Modalidade de EJA no município de Vitória:

Art. 7º - A jornada semanal da EJA para o primeiro segmento será de 13 horas e 20 minutos e, desse total, oitenta minutos serão destinados aos intervalos, distribuídos em 20 minutos diários e o restante da carga horária deverá ser utilizada em efetivo trabalho letivo de segunda a quinta-feira.

Art. 8º - A jornada semanal da EJA para o segundo segmento será de 14 horas e 40 minutos e, desse total, oitenta minutos serão destinados aos intervalos, distribuídos em 20 minutos diários e o restante da carga horária deverá ser utilizada em efetivo trabalho letivo de segunda a quinta-feira.

Art. 9º - A sexta-feira deverá ser reservada para formação dos/as profissionais e planejamento das atividades escolares.

Art. 10 - Os projetos especiais que objetivam garantir a escolarização da EJA, destinados ao atendimento de demandas específicas da sociedade, com temas, conteúdos, metodologia carga horária e tempos de duração próprios, deverão ser encaminhados para a apreciação e a aprovação no COMEV.

Art. 11 - Na jornada escolar semanal, prevista nos artigos 7º e 8º desta resolução, as Unidades de Ensino oferecerão, obrigatoriamente, Atividades Curriculares Complementares (ACCs).

§ 1º - As ACCs são atividades de orientação aos estudos e projetos, desenvolvidas de segunda a quinta-feira, das 18 horas às 18 horas e 40 minutos.

§ 2º - As ACCs devem ser planejadas pela equipe de professores/as em conjunto com os/as estudantes participantes.

§ 3º - As ACCs possuem caráter obrigatório para os/as estudantes do Segundo Segmento e estes desenvolverão as Atividades Curriculares Complementares pelo menos 2 vezes na semana, perfazendo 80 (oitenta) minutos semanais, com vistas ao cumprimento da carga horária obrigatória.

§ 4º - As ACCs possuem caráter facultativo para os/as estudantes do Primeiro Segmento.

Art. 12 - As ACCs visam à articulação da experiência extraescolar com os saberes das diversas áreas do conhecimento.

§ 1º - A organização dos/as estudantes e dos/as professores/as para o desenvolvimento das ACCs será orientada pela composição de grupos de trabalho constituídos a partir de interesses, campos de atuação e necessidades formativas.

§ 2º - O tempo destinado a essas atividades, os conteúdos desenvolvidos, a frequência e a avaliação devem ser planejados e registrados no diário de classe e na ficha de avaliação do/a estudante, juntamente com todas as outras atividades desenvolvidas no processo de aprendizagem (VITÓRIA, 2011c).

A frequência nos projetos, advindos das ACCs, contabilizarão a carga horária desatrelada de dias letivos, sendo os projetos pensados/constituídos a partir dos próprios educandos (acredita-se nas condições desses sujeitos enquanto pesquisadores e não apenas receptores de dados já sistematizados), como elementos disparadores de reflexão, além de considerar os saberes aprendidos nos espaços em que o educando convive/participa/vivencia quando não está na escola. Objetiva-se “uma educação engajada em ler a realidade e desvelar o mundo. Uma perspectiva que busca romper com a lógica bancária que adestra, aprisiona e oprime educadores e educandos” (CARVALHO, C., 2012, p. 284).

Quanto aos tempos de planejamento, diante da necessidade de se estabelecer momentos para produção coletiva de material, momentos para as trocas pedagógicas, momento para se pensar, coletivamente, sobre as heterogeneidades geracionais, étnicas, religiosas, de gênero, bem como momentos para lidar com as adversidades emergentes do cotidiano de uma sala de aula, buscaram-se garantias, por meio da política, para instituir um dia de formação/planejamento coletivo em todas as escolas que ofertam a modalidade de EJA no município de Vitória. Desse modo, as aulas ocorrem em 4 dias letivos e o quinto dia da semana é reservado ao planejamento coletivo, dia em que não há aula.

De lá para cá, seminários avaliativos, diálogos com estudantes e encontros de formação, apesar das contradições inerentes, possibilitaram (e ainda possibilitam) o movimento permanente de construção da política, fortalecendo a ideia de que sempre é possível e preciso avançar.

Desse caminhar, atualmente, a Seme de Vitória oferta a EJA em vinte e uma escolas que funcionam no noturno, sendo que uma delas, a EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, atende também no diurno. Com referência à tradição da educação popular, que tem como princípio estruturante os diferentes sujeitos inseridos no processo educativo, a escola Admardo, ímpar na rede de Vitória, pois oferta o atendimento nos turnos diurno e noturno em diferentes polos localizados nas regiões da cidade, com uma organização própria, acolhe sujeitos compondo uma diversidade que se constitui por muitas especificidades.

São homens e mulheres, gays, lésbicas, transexuais; trabalhadores, empregados e desempregados ou em busca do primeiro emprego; filhos, filhas, pais e mães; moradores urbanos de periferias, comunidades e vilas; pessoas em situação de rua; pessoas com deficiência. Historicamente esses sujeitos têm sido marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação efetiva no Mundo do Trabalho, da política e da cultura. São jovens, adultos e idosos, que apresentam histórico de migração das zonas rurais e vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado. São sujeitos ainda excluídos do Sistema Municipal de Ensino. Em geral, apresentam histórico de repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola. Outros, dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho ou mesmo por falta de escolas. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam, concretamente, da garantia da sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem e que possuem responsabilidades sociais já determinadas, trazendo consigo especificidades sociais, culturais e etárias que os tornam diferentes dos sujeitos do Ensino Fundamental Regular (VITÓRIA, 2018, p. 13).

O reconhecimento desses sujeitos e de suas concepções de mundo fortalece a ação educativa e, assim, a EJA se apresenta “como um momento de humanização e potencialização, espaço de estímulo à autonomia, tempo de aprendizagem, movimento de vida, possibilidade de concretização de direitos” (VITÓRIA, 2018, p. 14). Desse processo de constituição da escola Admardo, passamos a caracterizá-la em seu funcionamento no ano de 2019/2020.

2.3 Escola Professor Admardo Serafim de Oliveira

O trabalho desenvolvido nas classes de alfabetização em comunidades periféricas serviu de mola propulsora para que, no município de Vitória, pelas iniciativas incipientes já em andamento na rede municipal, tomasse corpo a oferta da Modalidade EJA enquanto política de Estado. Em 2003, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, cujo objetivo era erradicar o analfabetismo até o ano de 2006, ou seja, ensinar cerca de 20 milhões de pessoas a ler e a escrever. O estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria Estadual de Educação, reivindicou ao município de Vitória a adesão ao referido programa federal, no entanto, a opção feita foi a de operacionalizar, institucional e legalmente, a “ideia” até então experimentada em três diferentes instituições (Escola de Governo de Vitória, Semob e NEJA) que estavam atendendo classes de alfabetização, nos moldes do que o NEJA vinha se propondo ao longo dos anos.

Essa opção, assumida pela Seme, desencadeou a nova política de EJA, presente nos dias atuais, em especial, na escola Admardo. Cabe destacar que, à época, já havia profissionais vinculados à secretaria atuando nesse projeto, em formato não institucional, no qual professores eram contratados e os vencimentos eram por conta dos recursos municipais. No entanto, o município não tinha os espaços/escolas institucionalizados, o que demandava a colaboração da coordenação do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) para a certificação dos alunos.

Assim, por meio da extensão universitária, a partir das práticas de alfabetização do NEJA, no final dos anos de 1980, as experiências no município de Vitória foram iniciadas, conforme observamos na fala de um ex-diretor da escola Admardo, caracterizando o que ele concebe como o histórico da escola:

Foi por volta de 83, 84, no NEJA, onde começa essa experiência via extensão universitária. Então aí, você tem um projeto de extensão dentro do Centro de Educação aqui, no curso de pedagogia (na Ufes), e esse projeto de extensão abria turmas de EJA na comunidade e pegava os estudantes universitários para se formarem, na prática, educadores de jovens e adultos. Esse movimento começa e é interrompido com a doença do professor Admardo, ali por volta de 94, 93, até 96. Três anos de interrupção. E então, em 96, ele volta com a

corda toda. Aqui sempre se abriam turmas de primeiro segmento, o que a gente chama, agora, turmas de primeira à quarta série; conseguíamos certificar quando tinha uma coordenadora muito legal no CEEJA [fala o nome da coordenadora], ela, com uma sensibilidade muito grande, certificava os estudantes de maneira informal (sic.) (Fala do diretor da EMEF EJA, apud ZORZAL, 2015, p. 41).

Faz parte da constituição histórica da escola Admardo esse processo relatado pelo ex-diretor, sujeito participante da experimentação conduzida pelo NEJA, envolvido política e estrategicamente com uma determinada gestão municipal que proporcionou o alcance do que se almejava em relação à construção de uma escola.

Aí a experiência vai continuando. Na eleição do João Coser²⁷ em Vitória, uma equipe formada aqui, porque nessa experiência passou um monte de gente que vocês conhecem,²⁸ estudantes da universidade. Esse grupo acaba ocupando um lugar estratégico de coordenação da EJA no município de Vitória e pega a experiência do NEJA, onde se tinha o acúmulo do PRONERA com o MST, e do SEMEAR com a FETAES, e tenta construir um ambiente possível, que não dá conta de controlar ou não controlar, a gente vai fazendo, construindo uma proposta metodológica, que é esse resultado que começa em 2005 e que vem desembocando nessa experiência até hoje na modalidade (Fala do diretor da EMEF EJA, apud ZORZAL, 2015, p. 41-42).

Podemos verificar a inserção do ex-diretor no processo embrionário de criação da escola, identificando a ponte entre um projeto que já vinha sendo pensado pelos sujeitos que participavam das práticas do NEJA alinhado a uma política que identificava a demanda de jovens, adultos e idosos sem

27 João Coser, vinculado ao Partido dos Trabalhadores, foi eleito prefeito do município de Vitória no ano de 2004 e reeleito no ano de 2008.

28 "Aqui o diretor se refere informalmente aos estudantes graduandos de iniciação científica ou não, da Ufes, que se formaram professores de EJA nas práticas de alfabetização do NEJA e que depois, após se graduarem, ingressaram nas redes de ensino da grande Vitória e, através de diferentes movimentos (políticos, pessoais e a convite), participaram das coordenações de EJA naqueles municípios" (ZORZAL, 2015, p. 41).

escolarização no município. A partir desses sujeitos, em 2010, o Comitê de Políticas Sociais, composto por secretários representantes da prefeitura de Vitória, demandou da Seme que, juntamente à Secretaria de Gestão Estratégica (Seges), Secretaria de Assistência Social (Semas), Secretaria de Trabalho e Geração de Renda (Setger), Secretaria Municipal de Administração (Semad) e Secretaria Municipal de Saúde (Semus), empreendesse uma ação mais robusta para o enfrentamento da questão do analfabetismo e escolarização dos jovens e adultos que buscavam atendimento na capital (VITÓRIA, 2013).

Dando continuidade ao esforço de ampliar a oferta de EJA no município e percebendo a expansão dessa demanda (constante procura de pessoas e lideranças comunitárias por atendimento), a Seme encaminhou à Câmara Municipal um pedido para a criação de uma escola de EJA com atendimento no diurno. E, no final do ano de 2010, a Câmara Municipal aprovou a constituição da Escola Municipal de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos Professor Admardo Serafim de Oliveira, tornando-se a primeira escola de ensino fundamental de EJA do município com oferta no período diurno. Um ano após a sua criação, a escola também passou a ter atendimento no noturno.

Essa Unidade de Ensino pertence à rede municipal de Vitória e oferta, exclusivamente, a modalidade²⁹ EJA, prestando atendimento nos turnos matutino, vespertino e noturno, e suas turmas são constituídas próximas aos locais das residências e/ou das atividades laborais dos sujeitos que a frequentam, ou seja, a escola vai até as comunidades, em conformidade com as demandas de atendimento. Sua sede, anteriormente localizada em Jardim da Penha, em 2015, foi transferida para o bairro de Gurigica – espaço físico também destinado aos fazeres administrativos de uma escola, além de encontros formativos e de planejamento de seus profissionais.

Diferente das demais unidades de ensino, a escola possui 11 espaços físicos, localizados nas diversas regiões administrativas da cidade de Vitória, especificamente nos bairros de Itararé, Maria Ortiz, Santa Martha, Bairro da Penha, Gurigica, Caratoíra, Santo Antônio, Parque Moscoso, Goiabeiras e Forte São João.

29 A EJA, de acordo com a LDB nº 9.394/96, passou a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, “o que implica reconhecer que ela tem especificidades e que, como tal, deve receber um tratamento que dialoga com seus princípios políticos e pedagógicos” (VITÓRIA, 2018, p. 13).

Os espaços utilizados pela escola para atendimento aos estudantes incluem a Associação dos Catadores de Materiais Recicláveis da Ilha de Vitória (Amariv) — em função do incêndio, esse espaço foi alojado, temporariamente, na Casa do Cidadão e, posteriormente, em sua nova sede localizada próxima ao Sambão do Povo (bairro Mário Cypreste) —; o Centro de Convivência da Terceira Idade (CCTI) de Maria Ortiz; o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) do bairro Santa Martha; a Secretaria Municipal de Meio Ambiente (Semmam - Horto); a sede administrativa localizada em Gurigica; o Centro de Referência Especializada da Assistência Social para População em Situação de Rua (CREAS POP); a Unidade de Inclusão Produtiva; o Núcleo de Integração Social para Pessoas Idosas (Nispi); a Escola de Ciência e Física (ECF); o NEJA e uma sala na Igreja Batista do bairro Forte São João.

Nesses espaços, identificam-se 25 salas de aula que, em 2019, eram compostas por 132 estudantes no 1º segmento e 199 estudantes no 2º segmento, distribuídos nos turnos matutino (total de 112 estudantes), vespertino (total de 131 estudantes) e noturno (total de 88 estudantes), conforme dados fornecidos pela escola.

A EJA, no município de Vitória, está organizada segundo o estabelecido no artigo 6º da Resolução COMEV nº 01/2011:

Art. 6º - A carga horária total de referência para a duração do curso da Modalidade de EJA, correspondente ao Ensino Fundamental, é de 3.040 (Três mil e quarenta) horas, distribuídas em 6 (seis) anos, com uma estrutura de 3 (três) anos para cada segmento do Ensino Fundamental, sendo:

I - primeiro segmento do 1º ao 5º ano: ciclos inicial, intermediário e conclusivo, perfazendo um total de 1.440 (um mil, quatrocentas e quarenta) horas;

II - segundo segmento do 6º ao 9º ano: ciclos inicial, intermediário e conclusivo, perfazendo um total de 1.600 (um mil e seiscentas) horas.

Parágrafo único - O/A estudante terá direito a concluir o Ensino Fundamental em tempo menor do que o de 6 anos, de acordo com os critérios de classificação e reclassificação estabelecidos nesta Resolução (VITÓRIA, 2011c).

De acordo com os dados disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), por meio da Geplan, gerência vinculada à Seme, que se utiliza do SGE para informações estatísticas, a escola possuía a seguinte caracterização no ano de 2020 (Tabelas 5 a 13).

Tabela 5 – Matrícula inicial por série/ano/idade – 2020 (continua)

Série/ Idade	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 a 24	25 a 29	30 a 39
1º SEG INICIAL	0	0	0	0	1	1	2
1º SEG INTERM.	0	2	0	0	2	3	11
1º SEG CONCL.	1	0	1	1	1	0	6
2º SEG INICIAL	1	6	5	2	2	3	4
2º SEG INTERM.	1	10	12	4	19	4	7
2º SEG CONCL.	0	6	8	12	18	3	6
Total	3	24	26	19	43	14	36

Tabela 5 – Matrícula inicial por série/ano/idade – 2020 (conclusão)

Série/ Idade	40 a 49	50 a 59	60 a 69	70 a 79	80 ou +	Total
1º SEG INICIAL	7	7	7	1	2	28
1º SEG INTERM.	10	9	16	6	3	62
1º SEG CONCL.	7	4	11	6	0	38
2º SEG INICIAL	4	14	6	4	2	53
2º SEG INTERM.	6	10	4	2	2	81
2º SEG CONCL.	3	6	4	4	0	70
Total	37	50	48	23	9	332

Fonte: EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira, datada de 21/09/2020 (VITÓRIA, 2020).

Na tabela 5, estão registrados os números relativos à matrícula inicial, por série, ano e idade, no ano de 2020, descrevendo, em cada um dos segmentos, ou seja, em cada etapa de escolarização, quantos alunos a escola Admardo possui. Por esses números, observamos a predominância de estudantes com faixa de idade considerada de adultos, que, pela lei brasileira, são pessoas de 20 a 59 anos, e de idosos (pessoas a partir de 60 anos), diferindo-se de outras unidades escolares em que se identificam a predominância de jovens no atendimento da EJA. O total de matrículas entre 15 a 18 anos totaliza-se em 72, contrapondo-se às 260 matrículas que compõem os grupos etários a partir de 19 anos. Em termos percentuais, temos a maior incidência de matrículas, com 15,06%, no grupo de 50 a 59 anos, seguida pelo grupo de 60 a 69 anos, com 14,46%, o grupo de 19 a 24 anos, com 12,95%, o grupo de 40 a 49 anos, com 11,14%, e o grupo de 30 a 39 anos, com 10,84%, totalizando mais de

64% das matrículas no ano de 2020, contra 35,54% que corresponde à soma dos demais grupos etários.

A tabela 6, que é constituída pelo quantitativo de estudantes do sexo masculino e feminino, e autodeclarados por cor e raça, nos diferentes níveis de escolarização, apresenta dados importantes que nos levam a duas análises: uma com relação ao recorte de gênero e a outra com relação ao extrato de cor/raça.

Tabela 6 – Número de estudantes por série/ano, sexo e raça/cor – 2020 (continua)

Sexo	Cor/ Raça	1º SEGMENTO				2º SEGMENTO				Total
		INI	INT	CON	Sub total	INI	INT	CON	Sub total	
Masculino	Branca	0	5	3	8	4	5	3	12	20
	Preta	2	5	1	8	7	8	9	24	32
	Parda	2	10	7	19	6	17	12	35	54
	Ama- rela	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Indíge- na	1	1	0	2	0	0	0	0	2
	Não Decla- rada	2	5	0	7	3	5	3	11	18
	Subto- tal	9	26	11	44	20	35	27	82	126

Tabela 6 – Número de estudantes por série/ano, sexo e raça/cor – 2020 (conclusão)

Feminino	Branca	4	3	4	11	5	4	6	15	26
	Preta	5	3	9	17	5	12	5	22	39
	Parda	10	17	11	38	22	26	28	76	114
	Ama- rela	0	0	1	1	0	1	0	1	2
	Indíge- na	0	1	0	1	0	0	1	1	2
	Não Decla- rada	2	12	2	16	1	3	3	7	23
	Subto- tal	21	36	27	84	33	46	43	122	206
Total Geral	28	62	38	128	53	81	70	204	332	

Fonte: EMEF EJA Professor Admarco Serafim de Oliveira, datada de 21/09/2020 (VITÓRIA, 2020).

Na análise de gênero, no ano de 2020, temos um total de 206 mulheres matriculadas, que correspondem a 62,05% em relação ao número de homens matriculados. Ainda que não tenhamos encontrado estudos que abordem essa diferença no Espírito Santo, recorrendo ao estudo realizado por Paiva (2014), ousamos alguns apontamentos. Um primeiro apontamento, com base no pensamento patriarcal, refere-se ao fato de que as mulheres são domésticas, cuidadoras do lar e criadoras dos filhos, portanto, não lhes cabe a educação escolar. Assim, o retorno aos bancos escolares se dará quando já adultas, com grande incidência quando idosas. Outro apontamento refere-se aos registros de gravidez na adolescência, publicados nos relatórios da saúde. As mulheres abandonam os estudos, quando jovens, em função da gravidez precoce, retornando à escola já na fase adulta. Arriscaríamos afirmar que esse retorno se dá em função da ocupação da mulher na sociedade, reivindicando seu espaço, ascensão social, assim como o acesso ao mercado de trabalho, objetivado pela melhoria no orçamento familiar. Também com base no patriarcalismo, ao homem cabe a entrada prematura (e permanente) no mercado de trabalho,

afastando-o dos espaços escolares. Quando conseguem retornar, almejam a promoção no trabalho (ou a recuperação da escolarização perdida).

Na segunda análise a ser feita, referente ao recorte de cor/raça, temos o dado de 168 estudantes que se autodeclararam pardos (54 homens e 114 mulheres) e 71 que se autodeclararam pretos (32 homens e 39 mulheres). A soma desses números representa 71,98% dos estudantes matriculados na escola Admardo e isso não é por acaso, uma particularidade da escola, ou mesmo um contexto acidental. Trata-se do retrato irrefutável da negação de direitos à população negra. Assim afirmamos, em função dos dados já apresentados em nosso estudo, com relação ao grupo étnico que frequenta as escolas públicas brasileiras, que o racismo institucional se reflete também na escola Admardo.

Tabela 7 – Renda familiar – 2020 (continua)

Até R\$ 260,00	De R\$ 261,00 a R\$ 780,00	De R\$ 781,00 a R\$ 1.300,0	De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.820,00	De R\$ 1.821,00 a R\$ 2.600,00
101	34	101	27	35
30,61%	10,30%	30,61%	8,18%	10,61%

Tabela 7 – Renda familiar – 2020 (conclusão)

De R\$ 2.601,00 a R\$ 3.900,00	De R\$ 3.901,00 a R\$ 5.200,00	De R\$ 5.201,00 a R\$ 6.500,00	De R\$ 6.501,00 a R\$ 7.800,00	Acima de R\$ 7.800,00
15	7	5	2	3
4,55%	2,12%	1,52%	0,61%	0,91%

Fonte: EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira,
datada de 21/10/2020 (VITÓRIA, 2020).

Quantidade total de Alunos: 331

Quantidade de Alunos que responderam ao questionário: 330 (99,70%)

Quanto ao perfil econômico, apresentado na tabela 7, identificamos uma escola com o maior quantitativo de alunos com renda familiar entre a 1ª e a 3ª menor faixa salarial (com renda de até R\$ 260,00 por mês, correspondendo a 30,61% e com renda de R\$ 781,00 a R\$ 1.300,00 por mês, correspondendo a 30,61%). Consideramos esse dado extremamente relevante à nossa pesquisa por dar luz ao número de estudantes, de baixa renda, atendidos na escola Admardo em 2020 (mais da metade dos estudantes está na faixa dos piores rendimentos, demonstrando o nível de empobrecimento do público atendido).

Tabela 8 – Número de pessoas que contribuem
com a renda familiar – 2020

Exclusiva de programas sociais	01 pessoa	02 pessoas	03 pessoas	04 pessoas	05 pessoas	Acima de 05 pessoas
63	178	69	16	3	1	0
19,09%	53,94%	20,91%	4,85%	0,91%	0,30%	0,00%

Fonte: EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira,
datada de 21/10/2020 (VITÓRIA, 2020).

Quantidade Total de Alunos: 331

Quantidade de Alunos que responderam ao questionário: 330 (99,70%)

Por meio da tabela 8, um outro dado que nos chama a atenção é relativo ao número de pessoas que contribuem com a renda familiar. Em um parâmetro constituído por 7 escalas de referências, com 19,09%, os recursos provenientes dos programas sociais, a exemplo do PBF, se encontram entre as três principais fontes de renda. Os estudantes que vivem em famílias com até três contribuintes constituem 4,85% do total, seguidos por aqueles em famílias com até dois contribuintes (20,91%) e em famílias com 1 mantenedor, com o maior percentual (53,94%).

Dialogando com a tabela anterior, os números indicam que os estudantes matriculados na escola Admardo necessitam de políticas públicas intersetoriais para a garantia de direitos essenciais como saúde, assistência, moradia, além da educação pública de qualidade.

Tabela 9 – Frequência com que o estudante vai ao cinema, igreja, livraria, museu, parques, shopping, shows e teatro (bens culturais) – 2020 (continua)

Locais	Nunca	1 a 3 vezes	4 a 9 vezes	Mais de 10 vezes ao ano
Cinema	172	127	16	15
	52,12%	38,48%	4,85%	4,55%
Igreja	87	43	16	184
	26,36%	13,03%	4,85%	55,76%
Livraria	268	55	2	5
	81,21%	16,67%	0,61%	1,52%
Museu	232	85	8	5
	70,30%	25,76%	2,42%	1,52%
Parques	140	88	28	74
	42,42%	26,67%	8,48%	22,42%

Tabela 9 – Frequência com que o estudante vai ao cinema, igreja, livraria, museu, parques, shopping, shows e teatro (bens culturais) – 2020 (conclusão)

Shopping	121	98	32	79
	36,67%	29,70%	9,70%	23,94%
Shows	255	54	10	11
	77,27%	16,36%	3,03%	3,33%
Teatro	235	84	8	3
	71,21%	25,45%	2,42%	0,91%

Fonte: EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira, datada de 21/10/2020 (VITÓRIA, 2020).

Quantidade Total de Alunos: 331

Quantidade de Alunos que responderam ao questionário: 330 (99,70%)

Temos, na tabela 9, uma relação de bens culturais aos quais os estudantes dizem ter acesso ao longo do ano. Se considerarmos os bens culturais como livraria, museu, teatro ou cinema, observamos que os estudantes, em sua maioria, não possuem esse tipo de acesso, sendo as igrejas os espaços com mais visitas no decorrer do ano, atingindo mais da metade em comparação aos demais (55,76%), o que nos leva a identificar a negação do direito à cultura.

Tabela 10 – Número de estudantes beneficiários do PBF em 2020

1º SEGMENTO			2º SEGMENTO		
INICIAL	INTERMEDIÁRIO	CONCLUSIVO	INICIAL	INTERMEDIÁRIO	CONCLUSIVO
INICIAL	INTERMEDIÁRIO	CONCLUSIVO	INICIAL	INTERMEDIÁRIO	CONCLUSIVO
0	1	4	4	9	11

Fonte: EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira, datada de 24/09/2020 (VITÓRIA, 2020).

Quanto ao número de estudantes beneficiários do PBF, registrado no ano de 2020 (Tabela 10), identificamos que, na escola, do universo de 332 estudantes computados na matrícula inicial, 8,73% recebem o benefício do PBF. Desse contexto, importante destacar as informações obtidas a partir das tabelas 7 e 8 (renda familiar e pessoas que contribuem com a renda familiar, respectivamente), nas quais constatamos a incidência de alunos (com suas famílias) vivendo com até R\$ 1.300,00 ou com subsídios advindos de programas sociais (PBF, assim como Benefício de Prestação Continuada – BPC, BPC Idoso, assegurado às pessoas partir de 65 anos ou mais, ou BPC com Deficiência, assegurado às pessoas com deficiência – fundamentalmente o BPC na Escola para crianças e adolescentes com deficiência).³⁰

Isso significa que, embora seja baixo o percentual de estudantes beneficiados pelo PBF (número baixo de estudantes na faixa do benefício), como também os beneficiados pelo BPC, ainda assim, pelas características do público da escola Admardo, identificamos a necessidade de políticas públicas que assegurem o direito à educação aos alunos dessa instituição (e de outras). Para além disso, as condições de vida, as relações, as experiências vivenciadas não são as mesmas de um estudante para o outro, sendo pertinente considerar os contextos de vida e as condições empobrecidas em que esses estudantes vivem.

É comum delegarmos aos alunos a responsabilidade pelo fracasso escolar, ignorando o fato de que a questão da pobreza possa ser um importante elemento a ser considerado, tanto na análise quanto na formulação e implementação de política educacional. Aqui, destacamos a importância do PBF (como também do BPC na Escola), enquanto política de garantia de acesso e de permanência, atuando como ação preventiva da evasão e/ou do abandono, uma vez que impõe a condicionalidade da frequência escolar. Autores como Duar-

30 Nossa pesquisa não obteve êxito em mapear o quantitativo de estudantes beneficiados pelo programa BPC Idoso e BPC com deficiência. O que conseguimos obter de informação é que o bairro de Gurigica pertence ao território de Consolação (Cras Consolação). Nesse território, temos 224 beneficiários de BPC, sendo 101 pessoas com deficiência (PCD) e 123 idosos. Infelizmente, não conseguimos por idade e nem por escola, pois a base de dados é do governo federal. Para nós pesquisadoras, fica evidente a problemática quanto ao não acesso desses dados junto à Seme (e a escola), uma vez que a política de transferência de renda apontada, canal de garantia de acesso/permanência de estudantes, deveria ser parte integrante das ações de acompanhamento/monitoramento da Geplan, constituindo-se em importante fonte para análise da política educacional municipal e para garantir que os direitos constitucionais não sejam violados, afinal faz parte da política macro – ações articuladas na área de saúde, educação, assistência social e direitos humanos.

te (2012), Collares (2014), Cunha (2015), Cararo (2015), Kuyumjian (2016), entre outros, pautam os efeitos desses programas na vida dos estudantes, na perspectiva de que a educação, associada a outras políticas, contribua para atender os objetivos do PBF, dentre os quais: fazer da educação um direito subjetivo inalienável e contribuir para a superação e o rompimento da transmissão intergeracional da pobreza.

O cenário apresentado nos aponta que a escola Admardo, de fato, é uma escola diferenciada das demais, no sentido atribuído ao acesso à escolarização. Elementos como territorialidade (salas de aula em diferentes comunidades, em conformidade com as demandas de atendimento), público (majoritariamente composto por classes empobrecidas, marginalizadas e desconsideradas historicamente, que passaram por formações aligeiradas e desqualificadas) e processo de atendimento (que tem como elementos essenciais a flexibilização curricular, a flexibilização de tempos aos estudantes e a reorganização do trabalho docente, destacando-se o cuidado em conhecer as experiências, as marcas sociais e os interesses de aprendizagem de seus estudantes) guardam a essência da escola, remetendo-nos à análise do papel dessa unidade no processo de democratização que vem desenvolvendo desde 2011, fundamentalmente atenta à condição não só do acesso, mas também de permanência e de qualidade do ensino na relação com o enfrentamento da pobreza.

2.4 Escola Admardo: processo de democratização e o enfrentamento da pobreza

Partindo do entendimento de que o reconhecimento dos sujeitos e de suas concepções de mundo potencializa a essência educativa das práticas sociais e da própria prática educativa da escola, transformando-se em instrumento do qual a sociedade pode dispor para estimular a participação popular (e, assim, ampliar a cidadania da população), a oferta da EJA na escola Admardo se apresenta como um momento de humanização e de potencialização, como espaço de estímulo da autonomia, como tempo de aprendizagem, movimento de vida, enfim, como possibilidade de concretização de direitos.

Encontramos, na escola Admardo, o legado da Educação Popular que tem estrutura e organização pautadas a partir dos sujeitos que a compõem, constituindo-se em uma escola pública popular que não só oportuniza acesso, mas, efetivamente, garante participação em sua construção, o que gera condição

de pertencimento, de permanência e de qualidade escolar; uma escola que se idealiza para atender as necessidades intelectuais e humanas dos sujeitos; uma escola que constrói o conhecimento de forma socializada, com ações educativas que estimulam a consciência social e democrática – com ênfase na solidariedade humana, que desenvolve sua práxis objetivando a transformação individual e social.

Ainda que distante do debate da categoria pobreza, reconhecemos que a escola Admardo vem desenvolvendo ações para o enfrentamento e a superação da condição de empobrecimento a que os estudantes estão submetidos. Nesse sentido, a escola vem acolhendo alunos marcados por ausências, aqui entendidas como negação de direitos, onde “[...] o significado usual de carência material perde o sentido e o cerne da questão passa a ser a ausência de oportunidades. Não é o ‘não ter’, mas é a negação da oportunidade de ter devido à não disponibilização de condições e oportunidades” (WERNECK; PEIXOTO, 2020, p. 45).

Simões, R. (2017, p. 1) afirma que, “nos currículos, a pobreza tem sido vista como carência, sendo a carência material resultado das carências de conhecimento, de competências, carências de valores, hábitos e moralidades”. Com isso, “a escola não tem assumido o seu papel de proporcionar o pleno conhecimento da realidade, inclusive, da condição social dos seus alunos”. Para Cararo (2015, p. 159):

[...] o olhar da escola a esses alunos pobres, em geral, é superficial, preconceituoso, impregnado do ranço meritocrático do discurso liberal e do elitismo característico de uma sociedade excludente e desigual. A escola parece não os enxergar e, quando o faz, é pela perspectiva do que lhes falta, das suas carências culturais, das suas dificuldades de adaptação às normas padronizadas, rotineiras e ritualísticas da instituição escolar [...].

Segundo Arroyo (2010) e Cararo (2015), carência é uma condição refutada pelos estudiosos no campo da pobreza, e as ausências pelo não acesso aos direitos sociais e humanos devem ser enfrentadas no fazer pedagógico da escola, de uma escola que rompa com o olhar preconceituoso, baseado em carências.

Vimos que a escola Admardo acolhe um grande público marcado por ausências e, ao enxergá-las, a escola vem se contrapondo aos valores meritocráticos

e oportunizando o acesso aos direitos sociais e aos diferentes bens culturais negados ao longo da vida dos empobrecidos.

Nesses anos de existência da escola Admardo, a práxis desenvolvida na escola pauta-se no diálogo que, segundo a educação progressista defendida por Freire, é o elemento primordial de construção da relação entre professor e aluno, uma vez que pressupõe respeito às características ética e humana dos atores escolares envolvidos no fazer pedagógico, “com a finalidade de formar e informar indivíduos capazes de analisar criticamente a realidade social e de atuarem no mundo de modo crítico, responsável e comprometido, com a consciência e a responsabilidade histórica que possuem” (MATOS, 2018, p. 3).

Diferente da educação bancária, a educação progressista libertadora tem por essência a educação não formal, ou seja, a educação que se dá em espaços extraescolares, o que envolve tudo aquilo que influencia a/na vida do sujeito/estudante. Essa proposta educacional se preocupa com a relação que a escola possui com a sociedade e o professor faz uso da realidade em que o estudante está inserido, extraíndo os conteúdos a serem trabalhados, o que possibilita a compreensão desses sujeitos envolvidos no processo de ensino, dos aspectos que influenciam em suas vidas para, então, se transformarem, em um processo educativo de humanização dos sujeitos.

De acordo com Freire (1981, p. 73), os educadores devem respeitar a expressividade dos educandos e fazer da educação o “procedimento no qual o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade, de modo crítico”, ao contrário de se “estimular a ‘consciência falsa’ dos educandos, de que resulta mais fácil sua adaptação à realidade”.

Nessa perspectiva, questionando a realidade com objetivo de transformação do homem e da sociedade, na escola Admardo, os conteúdos são elencados e trabalhados a partir da problematização sobre o vivido (condição do meio em que os estudantes estão inseridos), ou seja, por meio de temas geradores, diferente dos conteúdos tradicionais, entendidos como inúteis do ponto de vista social. A partir dos temas geradores, almejando uma educação a ser praticada enquanto um ato político e social, desperta-se uma nova forma de relação com a experiência vivida junto aos estudantes.

Em termos objetivos, a práxis da escola Admardo é desenvolvida dentro e fora da sala de aula, considerando e buscando:

- a. o reconhecimento das diferentes necessidades formativas dos estudantes e o trabalho em multiníveis (os alunos, com seus níveis de aprendizagem, inseridos em uma mesma turma – diferente de turmas seriadas);
- b. a superação do conflito geracional existente com base na juvenilização (número expressivo de jovens/adolescentes que se soma ao público de adultos e de idosos na composição do quadro de estudantes da escola, demandando diálogo permanente para que a convivência aconteça de forma plena e enriquecedora com as trocas de experiência);
- c. a inclusão das pessoas com deficiência e a sua participação/envolvimento no processo educativo;
- d. o respeito e acolhimento às diversidades em todas as suas manifestações;
- e. o senso de humanidade manifesto no acolhimento às pessoas em situação de rua, sua aprendizagem e continuidade do processo educativo escolar, como também o senso de humanidade no acolhimento às mulheres em situação de violência doméstica e/ou violência sexual;
- f. a articulação com instituições do ensino médio para garantia da continuidade dos estudos;
- g. a solidariedade sempre presente e manifesta nas situações de necessidades básicas ou ligadas a transtornos psicológicos, dependência química, violência doméstica dos estudantes, com encaminhamentos às redes de proteção;
- h. as práticas circulares e intersetoriais para discutir casos de estudantes faltosos ou com outras situações problema que interferem na aprendizagem;
- i. a abordagem pedagógica do trabalho e da prática social como *princípios educativos*, reafirmando o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, através do desenvolvimento de todas as potencialidades do sujeito humano;
- j. a articulação com a comunidade na pesquisa, estudo e proposições diante de situações-problema;
- k. o processo de conscientização da comunidade por meio dos seminários e outras ações concretas, a exemplo da produção de cartilhas, panfletos, muralismo; a

participação em movimentos populares como expressão da democracia e cidadania;

- l. o trabalho integrado por meio das duplas de professores, em que diferentes componentes dialogam sobre a mesma temática a partir da abordagem de cada um;
- m. o conselho de classe participativo com a realização dos pré-conselhos discutindo e propondo melhorias no processo.

Essas ações dão o caráter diferenciado de uma prática pedagógica que, além de humanizar, possibilita a transformação do homem, ou seja, uma forma singular de atuar com práticas freirianas.

Nesse montante de fazeres pedagógicos humanizados, aproximamo-nos do que Arroyo (2017, p. 268) chama de pedagogia dos corpos presentes nas escolas públicas: “os corpos das crianças de rua, dos adolescentes e jovens no trabalho, dos pobres, negros, deficientes, dos campos, dos territórios, das periferias urbanas, corpos idosos, de mulheres” que chegam às escolas. Para esses corpos, o autor nos propõe garantir um conhecimento escolar libertador e capaz de lhes permitir saberem-se vivos e com direito à vida – a um justo viver.

O autor afirma ser urgente avançarmos para as pedagogias dos corpos, sendo necessário, para isso, desconstruir as concepções pedagógicas que continuam vendo os sujeitos da EJA como mentes incorpóreas, afinal, os corpos de trabalho, “cansados, explorados, marcados por indignas e inumanas condições de produção de suas existências” (ARROYO, 2017, p. 276), estão presentes e clamando por reconhecimento.

Reafirmando uma prática a partir de realidades vividas, a cada início de ano letivo, os profissionais da escola Admardo organizam suas aulas colhendo informações importantes acerca do perfil, das necessidades, dos interesses, das dificuldades, das histórias de vida/formação, dentre outros pontos, no sentido de mapearem o conjunto de demandas que são anunciadas, a partir da escuta junto aos alunos que chegam à escola e constituem salas de aula muito diversificadas. Esses sujeitos carregam consigo saberes escolares, experiências de vida, marcas de vulnerabilidade social, bem como práticas culturais, religiosas e políticas que devem ser consideradas nos espaços de planejamento e formação coletiva. A socialização, entre os docentes, dos saberes e

dificuldades identificados possibilita que proponham, coletivamente, ações pedagógicas para o enfrentamento dos desafios que emergem no diagnóstico.

Nos diálogos de socialização docente, nesse movimento de recepção aos estudantes, falas e indagações emergem e acabam por provocar a discussão de diferentes demandas/expectativas, das quais sugerem intervenções pedagógicas a serem trabalhadas pela escola. Dessas demandas, temas são elencados e são submetidos a debates, aprovados em encontros de alunos – denominados pela escola de Assembleia de Estudantes, em que a escuta ampliada e a construção coletiva são garantidas.

A partir da definição do tema, a cada docente/dupla cabe o planejamento das atividades pedagógicas, de forma interrogativa e problematizadora, aprofundando o debate em sua área de conhecimento para melhor compreensão do objeto escolhido.

Na perspectiva de ampliação do diálogo, Leite, V. (2015) recorre à pedagogia freiriana para fundamentar suas argumentações e defender a escuta dos alunos de modo a inseri-los no contexto da cidadania, pautando questões sociais, culturais e políticas:

[...] nessa prática, a tematização parte de atividades vivenciadas pela comunidade e os acontecimentos do cotidiano vêm enriquecer com curiosidades e maiores intervenções na forma de participação. O tema a ser trabalhado surge quando o assunto consegue reunir as pessoas com direção comum, permitindo um sentimento de envolvimento e desafio em saber mais e em fazer mais perguntas. O aprendizado surge frente a uma atividade dinâmica em que o aluno se percebe em interação grupal, envolvido em um assunto que ele também escolheu e que desafia a sua inteligência (LEITE, V., 2015, p. 60).

Assim, a partir do contexto social, cultural e político em que o estudante está inserido, e “da análise crítica e aprofundamento teórico com vistas à compreensão da realidade”, a equipe escolar busca construir o conhecimento e elaborar propostas críticas de intervenção (LEITE, V., 2015, p. 61-62). Nesse percurso, o professor caminha próximo ao aluno, fomentando o processo de aprendizagem.

Em nosso entender, os profissionais da escola Admardo avançam em assumir uma postura crítica diante das estruturas sociais que afetam e determinam as condições econômica, social e de trabalho de jovens/adultos empobrecidos, negros, moradores das periferias, “vítimas históricas das persistências dos padrões de poder, de apropriação-expropriação da terra, do trabalho, da renda, do espaço e da própria educação” (ARROYO, 2017, p. 224). São esses os sujeitos históricos que buscam a EJA para entender seus truncados percursos escolares que os condenam a “voltar-tentar” de novo um retorno aos bancos escolares (ARROYO, 2017).

Considerando tais aspectos, compreendemos não haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos nas escolas, em que questões sociais e políticas sejam pautadas e problematizadas para a formação de consciências críticas. Estamos nos referindo ao direito à educação pela via do acesso qualificado aos diferentes bens culturais públicos (CARVALHO, 2004), provocando mudanças na vida das pessoas. De acordo com Carvalho (2004, p. 333), um dos desafios que incide na democratização do acesso à escola “é o de buscar meios pelos quais a educação escolar, através do ensino de grandes tradições intelectuais, práticas e morais, possa cultivar valores como a igualdade, a tolerância, a não violência, a solidariedade”.

Acreditamos que a escola Admardo é uma instituição cujo acesso, gestão e compromissos educacionais estão fundados nos ideais da democracia política e social, que exigem de todos os envolvidos “[...] um constante esforço teórico de compreensão dessas diferentes dimensões e um esforço prático reiterado a fim de que sua ação fomente a igualdade de direitos e uma cultura de promoção dos valores democráticos” (CARVALHO, 2004, p. 334).

Ancorados na compreensão de que educador e educando são ativos na construção do conhecimento e da aprendizagem a partir de problematização do vivido (para que os educandos cheguem em um nível mais crítico de conhecimento de sua própria realidade), a escola Admardo contempla, em suas ações anuais, a realização de seminários temáticos. Esses seminários constituem grandes eventos institucionais previstos no calendário escolar e envolvem todos os estudantes vinculados à escola. Um espaço adequado numericamente e tematizado é preparado para receber os estudantes que participam das atividades (por eles produzidas e/ou para eles pensadas) teorizando, experienciando e compartilhando temas que a escola identifica como relevantes para a formação intelectual/humana dos sujeitos que a compõem.

Dialogando com o Dia Internacional da Mulher, o primeiro seminário da escola é organizado para tratar da mulher, como meio de enfrentar a discriminação de gênero e ampliar a equidade, o que implica promover o acesso e permanência das mulheres no espaço educacional e, ainda, em criar fóruns de diálogo onde possam pensar e repensar seu verdadeiro papel na sociedade. Questões sobre violência doméstica, violência sexual, subordinação, preconceitos e discriminações são tratadas no seminário por meio de oficinas, rodas de conversa, palestras, depoimentos, apresentações de vídeos etc., além das obras literárias, artísticas e visuais que são expostas para visitas. O objetivo é ressignificar as práticas e os olhares de quem vive e convive com essa realidade, como também problematizar o que significa incorporar a questão de gênero às práticas da escola Admardo, para além das intervenções pontuais ou complementares que ocorrem em sala de aula (seja no período que antecede o seminário da mulher, seja no transcorrer do ano letivo).

Segundo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação é direito de todos, o que torna imprescindível pautar as desvantagens históricas acumuladas pelas mulheres em relação aos homens. Infelizmente, diversos indicadores sociais brasileiros ainda hoje evidenciam essas desvantagens, trazendo várias implicações para a política educacional. É preciso garantir que as mulheres — jovens, adultas e da terceira idade — tenham o mesmo acesso à educação e que recebam tratamento igualitário por parte da escola e pelos profissionais.

Mas para isso é preciso garantir que sejam respeitadas em seu direito à educação, há que ser combatida não apenas a discriminação de gênero, mas todas as outras formas de discriminação, geracional, étnico-racial, por orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outras, que as afetam e interferem não apenas no acesso, mas também no seu desempenho escolar, permitindo à mulher ver-se como ser pensante (VITÓRIA, 2013, p. 27-28).

No sentido de contribuir para a superação da pobreza, o PBF tornou-se um importante programa de transferência de renda que vem garantindo a independência financeira da mulher, pois é ela que tem a posse do cartão, é recebedora direta do benefício e o administra em prol da família. O PBF tem sido compreendido como relevante instrumento de enfrentamento das dificuldades extremas, acarretadas pela pobreza e pela desigualdade social a

que são submetidas as mulheres-mães-estudantes empobrecidas, periféricas, negras, violentadas e discriminadas em trabalhos classistas e sexistas.

Rego e Pinzani (2015, p. 36) afirmam que a independência econômica, ainda que, em certa medida,

[...] advinda do recebimento de renda monetária regular, pode começar a liberar os sujeitos da condição de presa fácil e permanente de estruturas tradicionais de dominação que os conduzem à perda de qualquer tipo de aquisição de vontade política e de moral próprias.

Esse debate torna-se um ponto importante a ser agregado aos fazeres pedagógicos na escola, via profissionais que lá atuam, promovendo a compreensão dessa política pública de Estado que contribui para a autonomia e a independência feminina, como um primeiro passo para saída da condição de dominação, sofrimento, humilhação, discriminação e precariedade da mulher, ainda que, para esse fim, outras políticas/ações sejam necessárias.

Um segundo seminário promovido pela escola Admardo tem como pauta a diversidade sexual. Nesse seminário, busca-se ampliar o conceito de diversidade, pensando os grupos que compõem a escola e a sociedade: a comunidade LGBT, pessoas com deficiência, idosos, negros, pessoas em situação de rua e outros diversos para que sejam respeitados em suas especificidades.

Os profissionais compreendem o papel da escola no sentido de que, ao enfrentar qualquer tipo de discriminação, contribui para não afetar ou interferir no acesso, na permanência e no desempenho escolar das pessoas, o que, ao contrário, acabaria por fortalecer o processo de exclusão.

[...] embora produza efeitos sobre todos os estudantes, é mais plausível supor que a homofobia incida mais fortemente nas trajetórias educacionais e formativas e nas possibilidades de inserção social de jovens que estejam vivenciando processos de construção identitária sexual e de gênero que os situam à margem da 'normalidade' (VITÓRIA, 2013, p. 23).

Com essas questões, é possível reconhecer que a homofobia na escola exerce um efeito de privação de direitos sobre os jovens que se situam fora da "normalidade" social. Portanto, ao promover o seminário com essa temática,

a escola se torna um espaço coletivo de acolhimento e de enfrentamento, proporcionando aos estudantes um lugar de conhecimento sobre a sexualidade.

Também em espaço apropriado para receber os estudantes de todas as turmas, dos diferentes turnos existentes na escola, entre debates, apresentações, mesas, oficinas etc., são socializadas as narrativas de estudantes e de educadores, vítimas de preconceito por identidade sexual, constituindo-se momentos riquíssimos de afeto, com resistência e luta.

Um terceiro e importante seminário que a escola promove aborda a temática da relação étnico-racial. Sem dúvida, um tema caro para a sociedade brasileira, considerando o histórico escravagista que carregamos em nossa formação, além do nível de desigualdade entre brancos e pretos em diferentes áreas. O seminário tem por meta trabalhar, em consonância com o currículo escolar, a história dos negros, abordando com dignidade e respeito suas manifestações culturais e religiosas para que jovens-adultos-idosos, negros ou não, saibam da importância do povo na constituição do país.

Esse seminário, assim como os demais, proporciona o encontro dos estudantes, em local apropriado em termos quantitativos, e promove diferentes atividades que são planejadas pelos profissionais da escola e pelos estudantes. Diferentes atividades são realizadas e os resultados são expostos, somando-se às oficinas, palestras, apresentações, depoimentos, entre outros.

Aqui nos é pertinente pontuar a desumanização do sujeito negro pobre que vive na periferia, que carrega, em sua história de vida, marcas da escravidão, da desigualdade, da crueldade sofrida em seus corpos, vítimas de assassinatos/extermínios, estatísticas do genocídio racial, vidas empobrecidas que clamam por justiça social.

Arroyo (2017) nos ajuda a refletir sobre o contexto da juventude negra em nossa sociedade, alertando que, de acordo com o *Mapa da violência*,³¹ os homicídios têm cor. Dois em cada três jovens que morrem são negros (ARROYO, 2017). É preciso considerar que o direito à vida, o direito humano fundamental, está ameaçado. Além disso, a luta não é só contra o extermínio,

31 WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2014**: os jovens no Brasil. Rio de Janeiro: Flacso-Brasil, 2014. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2020/03/Mapa2014_AtualizacaoHomicidios.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

[...] mas [por] ter de viver o direito à vida ameaçado pelo desemprego, subemprego, pela instabilidade e precarização dos seus trabalhos, pela precarização dos espaços de seu viver: sem teto, sem transporte, sem terra, sem serviços públicos de saúde e educação. Viver uma vida tão precária, sem horizontes, sem prazo é ser obrigado a viver na insegurança (ARROYO, 2017, p. 236-237).

Essas vidas negras empobrecidas necessitam de intervenção escolar para que o direito a se saberem nessas condições seja garantido, de modo a usufruírem do conhecimento social e político que promove a transformação humana necessária. Há motivos de sobra para que educadores e educandos populares se debruçam sobre a temática da discriminação racial, garantindo espaço-tempo para aprofundar o debate acerca da constituição histórica e social do racismo.

Para a garantia de uma educação de qualidade para todos, faz-se necessário incorporar a diversidade em toda a sua complexidade, e a escola Admardo, em sua constituição, advoga pela defesa do acolhimento incondicional do sujeito/estudante, promovendo o exercício do processo escolar em favor do resgate da humanidade roubada de seu público-alvo. Assim, constitui-se como uma escola comprometida com a transformação social que está pautada no diálogo, humanizando o sujeito (FREIRE, 1987), e se configurando através de práticas culturais emancipadoras dos coletivos que dela participam.

Podemos entender que a escola Admardo, a partir dessa prática, vem se constituindo um espaço onde se vivencia o processo de ensino-aprendizagem sem perder de vista a formação de cidadãos – livres, conscientes, humanizados e transformadores sociais. Desse modo, a escola está comprometida com o fortalecimento da identidade do sujeito e com a formação crítica para a autonomia, contribuindo para a superação da pobreza em sua concepção mais ampla.

Em nossa pesquisa, ainda que percebida a ausência da discussão/compreensão da categoria pobreza na reflexão cotidiana (concepção/conceito), identificamos uma escola com ações exponenciais de enfrentamento da condição de pobreza/extrema pobreza e da desigualdade social, pois direciona olhares para os periféricos, os excluídos, os marginalizados, os empobrecidos, destacadamente quando ampliamos o conceito de pobreza para além da questão econômica. A escola desenvolve ações e debates sobre racismo, discriminação de gênero, violência contra a mulher, diversidade sexual, edu-

cação inclusiva, respeito ao idoso, analfabetismo, drogas, entre outros assuntos problematizadores das estruturas sociais, atenta aos sujeitos cujos direitos são frequentemente negados aos diferentes corpos empobrecidos.

Ao pensar nos excluídos, nos invisibilizados, nos que não tiveram acesso ao processo de escolarização, e trabalhar no sentido da democratização do ensino, essa escola cumpre com um papel social de fundamental importância para a promoção da cidadania e deve ser reconhecida como uma impulsionadora de políticas públicas de enfrentamento da pobreza, reforçando que entendemos pobreza como violação dos direitos à moradia, à saúde, à cidade, à mobilidade social, ao lazer, à cultura e, acima de tudo, à educação, o que se dá por meio do não acesso, do fracasso escolar, da exclusão, situações facilmente observáveis entre os empobrecidos.

Compreendemos que a educação não resolve o problema da pobreza, no entanto, sabemos que com ela podemos desenvolver consciência crítica e transformar pessoas, pois são as pessoas que transformam o mundo (FREIRE, 1987). Nesse sentido, reafirmamos a relevância de se inserir o debate da pobreza nas escolas, sobretudo públicas, afinal, são nesses espaços em que a maioria da população empobrecida, em idade escolar, se encontra.

Cabe à educação ir além das salas de aula e superar a visão do pobre apenas como um número estatístico. Fazemos a defesa de que isso é possível, utilizando-se de novas práticas que valorizem os estudantes e que os estimulem na aprendizagem/construção de novos conhecimentos.

Em seus processos educacionais, a escola Admardo se compromete com a luta/intervenção cotidiana pela democratização do ensino aos empobrecidos. Esse modo de pensar a educação contribui

[...] para que todos tenham iguais direitos de aprender, de conhecer e ser conhecido, de valorizar e ser valorizado, pois traz consigo a utopia de um mundo mais justo, de saberes que dialogam, de heranças que se repartem, firma um compromisso, a luta e a esperança (SIMÕES, R., 2017, s. p.).

É nessa direção, com o compromisso assumido de lutar por uma escola mais justa, que apostamos na democratização do ensino como uma das vias possíveis para a redução da desigualdade social e superação da pobreza. Com o olhar atento aos marginalizados, aos periféricos, aos empobrecidos,

elaboramos a proposta de formação docente apresentada no próximo capítulo, onde abordamos o curso/formação desenvolvido na escola Admardo, o que auxiliou na compreensão da prática educativa desenvolvida por essa escola e nos possibilitou fomentar reflexões e debates sobre democratização do ensino e pobreza na EJA em Vitória-ES.

3. A ação colaborativa na Escola Admardo

Neste capítulo, apresentamos os resultados da formação realizada junto aos profissionais integrantes da Escola Admardo. Descrevemos o percurso de constituição da intervenção social desenvolvida na escola, que fomenta o debate sobre pobreza e desigualdade social, na intenção de contribuir com o processo de democratização do ensino. O referido curso foi realizado na própria unidade de ensino, iniciado em outubro de 2019 e finalizado em agosto de 2020, com participação de professores convidados para dialogar sobre os seguintes temas: “Educação, Pobreza e Desigualdade Social”, “Direitos Humanos e Pobreza”, “Políticas Sociais e Educação”, “Gestão Escolar e Democratização do Ensino”, “Gestão Democrática” e “O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais”.

3.1 Os primeiros procedimentos de constituição do curso de extensão

O Curso/Formação com a temática “Pobreza e Educação: um diálogo necessário” foi encaminhado e aprovado pelo Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE), pertencente ao CE/Ufes, e registrado na Pró-Reitoria de Extensão (Proex/Ufes) para efeitos de validação e também de certificação. Destacamos que esse projeto contou com a colaboração do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes), do Geepds e do Getae

(laboratório e grupos de estudo/pesquisa vinculados à Ufes) e dos professores convidados/palestrantes que participaram dos encontros formativos.

Essa proposta surgiu de conversas sobre o processo histórico de constituição da escola Admardo, contexto, público-alvo de atendimento, assim como sobre o quadro de profissionais que acumula uma história de luta em defesa do direito à educação de jovens, adultos e idosos na rede pública municipal de Vitória. Confirmado nosso interesse, instrumentalizamos, conceitual e operacionalmente, a estrutura da formação de professores que assumiu o formato de curso de extensão.

Diante da proposição em desenvolver o Curso/Formação com os profissionais da escola Admardo, os encontros foram sistematizados com temáticas voltadas ao debate sobre democratização do ensino, considerando os contextos sociais de pobreza e extrema pobreza em que vivem os alunos dessa instituição. Assim como a temática da pobreza, a EJA também foi um tema permanente que permeou as discussões. Apresentamos, no quadro 2, a descrição das seis unidades propostas, além de seus temas e ementas.

Quadro 2 – Ementas (conitnua)

AÇÃO	EMENTA
Unidade I Educação, Pobreza e Desigualdade Social	Abordagem crítica da educação, pobreza e desigualdade social. Questões históricas e sociais que compõem a relação dialética entre esses aspectos da realidade, combatendo perspectivas naturalistas e moralizantes da pobreza.
Unidade II Direitos Humanos e Pobreza	Direito à vida como dimensão inegociável da existência. Direitos Humanos como frutos da luta pelo direito universal à dignidade humana. Dimensões cumulativas e qualitativas dos Direitos Humanos: direitos de liberdade (civis e políticos), de igualdade (econômicos, sociais e culturais) e de solidariedade (direitos difusos). Reconhecimento da pobreza como violação aos Direitos Humanos.
Unidade III Políticas Sociais e Educação	Compreensão dos programas de transferência de renda como dever do Estado na garantia pelos direitos dos cidadãos. Contextualização das condicionalidades vinculadas ao Programa Bolsa Família e os critérios para o recebimento do benefício.

Quadro 2 – Ementas (conclusão)

<p>Unidade IV Gestão Escolar e Democratização do Ensino</p>	<p>Estado, planejamento e gestão educacional no Brasil. Democratização do ensino. A gestão escolar no sistema de ensino brasileiro e no estado do Espírito Santo.</p>
<p>Unidade V Gestão Democrática</p>	<p>Mecanismos de gestão democrática (órgãos colegiados, representação e processos decisórios). Qualidade social da educação escolar. A escolarização desigual, suas implicações.</p>
<p>Unidade VI O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais</p>	<p>Educação como direito social e escola como espaço protetivo de direitos. A democratização do ensino. O papel da escola no diálogo com a pobreza. Pensando a pobreza e a desigualdade social no interior da escola. Os impactos da condição social empobrecida nos processos de ensino.</p>

Fonte: elaboração própria.

Com as temáticas previamente definidas, faltavam-nos os nomes dos profissionais a serem convidados para assumir a condução das palestras. Esse movimento nos levou a contactar, para sondagem de disponibilidade/interesse, parceiros de dentro e de fora da Ufes. Por meio de carta-convite, tivemos a honra de receber a confirmação dos professores Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira, Me. João José Barbosa Sana, M.^a Ana Maria Petronetto Serpa, Dr.^a Marlene de Fátima Cararo, Dr.^a Renata Duarte Simões e Dr. Itamar Mendes da Silva. Importante destacar que todos os palestrantes/convidados, oficializados por carta-convite, confirmaram a participação de forma espontânea, reafirmando o compromisso com as instituições públicas.

Ainda com relação aos procedimentos necessários à realização do Curso/Formação, tivemos o cuidado de dialogar com a gestora escolar da instituição, no sentido de apresentação inicial, como também para cumprimento dos protocolos necessários que suscitaram abertura de processo junto à Seme de Vitória com apresentação de projeto no qual foram especificados: referencial teórico-metodológico, objetivos (contemplando o desenvolvimento da pesquisa e da formação), justificativa, cronograma, entre outros aspectos; apresentação da proposta ao Conselho de Escola da EMEF EJA “Professor Admardo Serafim de Oliveira”, bem como aos componentes da referida escola em seus diferentes turnos.

Com o projeto protocolado e aprovado pela Seme, recebemos a autorização para a realização da pesquisa e do curso de extensão, confirmando a agenda que havíamos proposto. Assim, na primeira reunião com a escola, compartilhamos o Projeto de Curso/Formação contendo a proposição das temáticas selecionadas e as datas (inicialmente sugeridas) para os encontros (Quadro 3).

Quadro 3 - Curso de Extensão: relação de datas e convidados/palestrantes

Datas	Temas	Convidados/palestrantes
11/10/2019	Educação, Pobreza e Desigualdade Social	Prof. ^a Dr. ^a Marlene de Fátima Cararo
08/11/2019	Direitos Humanos e Pobreza	Prof. Me. João José Barbosa Sana
06/12/2019	Políticas Sociais e Educação	Prof. ^a M. ^a Ana Maria Petronetto Serpa
14/02/2020	Gestão Escolar e Democratização do Ensino	Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira
13/03/2020*	Gestão Democrática	Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva
17/04/2020*	O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais	Prof. ^a Dr. ^a Renata Duarte Simões

Fonte: elaboração própria.

* As datas desses encontros foram alteradas em função do contexto pandêmico, ocorrendo em 03/07 e 21/08, respectivamente.

A reunião ocorreu nos três turnos da escola Admardo e, ao apresentarmos o propósito do Curso/Formação, salientamos a importância da temática para toda a equipe escolar, de modo a fomentar o debate sobre as práticas educativas desenvolvidas, considerando os contextos de vida empobrecidos dos estudantes matriculados e o processo de democratização de ensino que a escola acumula.

Ficou acordado, entre direção escolar e equipe de profissionais, que o Curso/Formação seria realizado no horário das 18h às 22h, na própria unidade de ensino, com participação por adesão, às sextas-feiras, que já é dia constituído de formação na escola. Percebemos que essa modalidade de

participação foi, em certa medida, prejudicial aos professores que atuavam nos turnos matutino e vespertino, ainda que tenha sido possível contar com a presença deles em alguns encontros.

No primeiro encontro com os profissionais, foi esclarecido que a proposta de formação tinha uma abordagem metodológica com base na pesquisa colaborativa, com o intuito de que os diálogos estabelecidos durante os encontros pudessem trazer contribuições tanto ao pesquisador quanto aos participantes e aos palestrantes, em uma construção coletiva e reflexiva, com participação ativa, consciente e deliberada dos envolvidos nos processos investigativos (IBIAPINA, 2008). Essa proposta colaborativa, com base nos estudos de Ibiapina (2008), destaca a valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica entre pesquisador e sujeitos participantes, que se tornam coparceiros, usuários e coautores de processos investigativos. Nossa intenção consistiu em possibilitar que os professores se vissem como sujeitos possuidores e produtores de conhecimento, capazes de refletir e intervir nas próprias ações educativas.

Para disparar os diálogos com o grupo, a cada encontro contávamos com um palestrante convidado. Os encontros foram pensados com o objetivo de debater as pluralidades sociais de vida, de pensar como a categoria pobreza atravessa o dia a dia dos professores, as práticas pedagógicas e as relações entre os sujeitos escolares. Assim, através do diálogo, buscamos:

Aprimorar os mecanismos de entrada do pesquisador no ambiente escolar, [...] [visando] à intersecção entre academia e escola no sentido de promover conhecimento, autoavaliação e construção de novas práticas, por meio da ação e da reflexão (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016, p. 949).

Matiuzzi (2020, p. 160), recorrendo a Freire, destaca que o diálogo

[...] é um convite para que os sujeitos se encontrem e possam propor mudanças do/no mundo. Para o autor, o diálogo é um mecanismo da comunicação e, portanto, não se sobrepõe aos sujeitos, '[...] o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza [...]' (FREIRE, 2005, p. 193), o diálogo pressupõe a problematização – uma análise crítica da realidade vivida – em que os sujeitos envolvidos, no exercício dialógico, possam promover mudanças.

Além dos encontros presenciais, como mecanismo de comunicação e de fortalecimento do coletivo, também foi criado um endereço eletrônico de correspondência para o envio das atividades (registro obrigatório, de cada participante/cursista, das principais ideias trabalhadas a partir do tema, sempre relacionando-as com a prática vivenciada na escola junto aos estudantes), dos textos e/ou dos materiais formativos (pobreza-e-educacao@googlegroups.com), bem como um grupo pelo aplicativo WhatsApp, em que priorizamos os informes, os avisos e a troca de experiência relacionadas não só à temática do encontro, como também ao tema do Curso/Formação – “Pobreza e Educação: um diálogo necessário”. Ressaltamos a importância desses recursos, pois foram imprescindíveis para colaborar com a organização dos encontros, auxiliar e orientar os profissionais, fomentar as discussões e manter o grupo engajado no decorrer de toda a formação.

3.1.1 A realização dos encontros

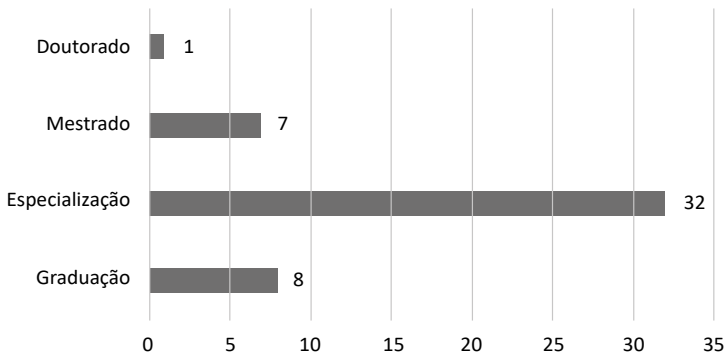
Para a realização do Curso/Formação, após os trâmites institucionais e de apresentações, procedemos com o movimento de inscrições e tivemos, inicialmente, um quantitativo de 48 profissionais inscritos, entre professores, pedagogos, coordenadores, bibliotecário, assistente administrativo, estagiários e diretora escolar. Para isso, utilizamos formulário impresso (que chamamos de Ficha de Inscrição), a partir do primeiro encontro que tivemos com a escola, e também via aplicativo disponível por meio eletrônico – Formulários Google.³² Desse total, 10 participantes se mantiveram frequentes, basicamente do turno noturno da escola Admardo, e 1 participante externo à escola.

Para compreender os processos de constituição da docência e de atuação dos profissionais dessa escola, a ficha de inscrição mencionada, além dos itens sobre os dados pessoais, formação, titulação e tempo de atuação como profissional da educação, continha duas perguntas. A primeira: você considera importante discutir a temática da pobreza na escola? E a segunda: você considera que a pobreza tem implicações nos processos de aprendizagem e permanência dos estudantes na escola? Essas perguntas foram elaboradas com a finalidade de direcionar os olhares dos profissionais ao público (e aos seus territórios) com que atuam e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar

32 Disponível em: <https://forms.gle/E4SbGJmNhcU6LLuu7>. Acesso em: 19 maio 2022.

o “nosso” olhar sobre as compreensões dos profissionais acerca da pobreza na EJA, possibilitando-nos a conhecer os contextos formativos dos respondentes, assim como as experiências e as expectativas com relação à abordagem da temática “pobreza”. Na ficha de inscrição, identificamos a titulação dos participantes que apresentamos a seguir (Gráfico 1):

Gráfico 1 – Titulação dos participantes no Curso/Formação



Fonte: elaboração própria.

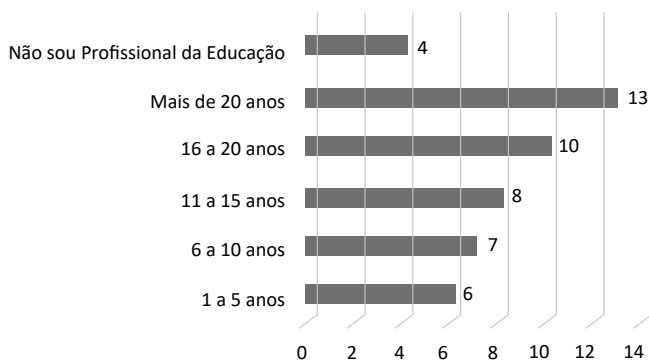
Das 48 fichas recebidas, destacamos que 8 pessoas declararam ter graduação concluída, 32 possuem graduação e pós-graduação lato sensu e 8 possuem graduação e pós-graduação stricto sensu, sendo 7 com mestrado e 1 com doutorado.

Quanto à formação inicial, os respondentes possuem formação em diferentes áreas: Pedagogia, Educação Física, Educação Artística, Licenciatura em Matemática, Ciências Biológicas, História, Serviço Social, Letras-Português, Letras-Inglês, Letras-Espanhol e Licenciatura em Geografia. Também identificamos respondentes com segunda e terceira formação inicial (um profissional formado em Direito, Pedagogia e História; e outro em Letras-Português, Pedagogia e Biblioteconomia).

Também foi questionado o tempo de atuação como profissional da educação, resultando nas seguintes respostas: 1 a 5 anos (6 participantes), 6 a 10 anos (7 participantes), 11 a 15 anos (8 participantes), 16 a 20 anos (10 participantes), mais de 20 anos (13 participantes) e “não sou profissional da educação” (4 participantes). Com base nas respostas, é possível identificar que os profissionais da EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira

e participantes da pesquisa, em sua maioria, possuem uma vasta experiência de atuação na educação (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Tempo de atuação como profissional da educação



Fonte: elaboração própria.

Quanto às perguntas contidas na ficha de inscrição, fazendo referência à primeira, os profissionais apontaram, sumariamente, que consideram importante discutir a temática da pobreza na escola, ainda que com a compreensão da categoria pobreza um tanto quanto dispersa, indefinida:

A temática, em tese, é uma realidade nacional e muito próxima, digo, presente na educação, na escola, com os estudantes, de maneira que se faz necessário, aos inseridos na educação, compreender a temática (pobreza na escola), para poderem ser capazes de lidar com o tema e as situações em torno de si e dos demais sujeitos (PROFESSORA 3, 2019).

A discussão é fundamental para que haja conscientização dos estudantes sobre sua real situação na sociedade. É a reflexão que leva à mudança de pensamento (PROFESSORA 11, 2019).

Porque levanta a discussão sobre a temática da pobreza, buscando desenvolver a conscientização política e social nas pessoas, revelando que as injustiças construídas na sociedade são obras da exploração do homem/mulher sobre o homem/mulher, que se deram ao longo da existência da humanidade. A escola deve ser espaço para aprofundar essa temática (PROFESSOR 21, 2019).

As respostas demonstram a preocupação dos cursistas em se apropriarem do diálogo sobre a pobreza, apontam cuidados acerca das condições dos estudantes, do papel da escola e das políticas sociais, como também o início de um debate quanto à função da escola no enfrentamento da pobreza e da desigualdade social.

Quando questionados se consideram que a pobreza tem implicações nos processos de aprendizagem e permanência dos estudantes na escola (segunda questão), os profissionais destacaram que sim, com uma única divergência, contudo, sem discorrer sobre a resposta.

Quem aprende com fome? Quem aprende preocupado com o gás que acabou e não tem dinheiro para repor? Quando eles falam que não estão indo, pois estão ‘fazendo um bico para levantar uma grana’, isso reflete diretamente na aprendizagem, pois não há uma frequência constante e, daí, cai em outra situação, o desânimo pela labuta do dia e a sensação de que ‘não aprendem nada’. Acho que tem que se falar, também, dos sujeitos que permanecem na escola justamente para ter algo para comer, aquele aluno que fica até o final para ver se sobra pra levar para casa, aquele aluno que sai da escola e fica esperando o ‘pessoal da igreja’ dar lanche para pessoas em situação de rua para ele (aluno) entrar na fila para pegar o alimento, mesmo esse aluno não sendo morador de rua (PROFESSOR 12, 2019).

[...] muitos dos estudantes em condição de pobreza têm que dividir sua vida entre o mundo do trabalho e o processo de escolarização. Nessa condição, muitos chegam cansados e desmotivados para estudar. Por vezes, desistem (PROFESSORA 17, 2019).

A pobreza generalizada e institucionalizada influencia diretamente na capacidade de aprendizagem. A necessidade de ajudar a família na melhoria da renda e a desmotivação escolar podem estar relacionadas à evasão (PROFESSORA 30, 2019).

A pobreza acaba sendo, por vezes, determinante para a permanência ou não do indivíduo na escola (PROFESSOR 32, 2019).

Nota-se que a preocupação dos docentes converge nos efeitos econômicos que a pobreza acarreta à vida escolar (e pessoal) dos estudantes, implicando em fome, ausência de material escolar e em dificuldade de deslocamento. A partir desses registros, podemos entender, considerando o público da escola Admardo, o quanto os profissionais que responderam às questões apresentadas estão envolvidos com os contextos empobrecidos e com as realidades sociais que adentram essa escola, cotidianamente, ainda que o debate sobre a pobreza não se faça presente no currículo e nas formações de forma pontual.

Os docentes também destacaram que a pobreza afeta os processos de ensino-aprendizagem e que, muitas vezes, afasta crianças e jovens da escola, submetendo-os a um ciclo intergeracional de empobrecimento:

[...] convém pontuar que a pobreza leva à falta de instrução, uma vez que as crianças são obrigadas a deixar a escola para trabalhar e ajudar a família, enquanto a falta de instrução perpetua a pobreza, pois, sem instrução e qualificação, não há como entrar no mundo do trabalho e sair dessa condição. A exclusão econômica resulta, por sua vez, em exclusão social e política, visto que os pobres passam a viver à margem da sociedade, com pouca capacidade de se organizarem para fazer com que suas vozes sejam ouvidas (REGO; PINZANI, 2015, p. 7).

Dentre os integrantes do curso, uma professora da escola Admardo declarou ter participado do curso de especialização com a temática “Educação, Pobreza e Desigualdade Social” (EPDS), concebido no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação, em parceria com o Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes), localizado no CE/Ufes, no ano de 2015. Os demais presentes demonstraram estranhamento ao tema e, com isso, bastante interesse pelo que estava sendo proposto, o que nos possibilitou a compreensão do caminho acertado na escolha desta pesquisa, com o desafio de construção de um saber científico articulado com as experiências identificadas nos fazeres da escola Admardo.

Diante dos diferentes percursos que viabilizaram as reflexões do grupo, buscamos articular as temáticas dos encontros em momentos presenciais e textos, produzidos a partir das atividades propostas, com as falas dos professores palestrantes convidados e dos sujeitos desta pesquisa. Assim, organizamos a

análise da produção dos dados agrupando as temáticas dos encontros e das atividades em dois blocos temáticos. No primeiro bloco, contemplamos os temas pobreza, direitos humanos e política de enfrentamento; e, no segundo bloco, os temas democratização do ensino, gestão escolar e pobreza.

A escolha por blocos temáticos justifica-se pela proximidade entre algumas temáticas e pela possibilidade de interlocução durante os momentos do curso de extensão, destacando que a temática da pobreza e da EJA atravessam todos os encontros e os debates realizados. Dessa forma, buscamos impulsionar um processo formativo dinâmico e consoante com a nossa proposta de pesquisa.

3.2 Pobreza, direitos humanos e política de enfrentamento

Em nosso primeiro bloco temático, intitulado *Pobreza, direitos humanos e política de enfrentamento*, iniciamos a análise dos dados produzidos no coletivo da escola Admardo por meio dos diferentes registros coletados, dialogando com as palestras *Educação, Pobreza e Desigualdade Social* (Prof.^a Dr.^a Marlene de Fátima Cararo), *Direitos Humanos e Pobreza* (Prof. M. João José Barbosa Sana) e *Políticas Sociais e Educação* (Prof.^a M.^a Ana Maria Petronetto Serpa), nas quais registramos a presença de 18, 22 e 19 participantes, respectivamente, reunidos no auditório da EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira, na expectativa de compreendermos o conceito de pobreza, suas dimensões, sua relação com os direitos humanos e com as políticas de enfrentamento dessa condição, como também sua relação com a escola Admardo. Enfim, buscamos inferir a condição de pobreza/extrema pobreza enquanto uma categoria de análise e resultante da desigualdade social.

Como momento de abertura, por característica interna da escola Admardo, uma mística³³ foi apresentada. Essa dinâmica constituiu-se de um vídeo produzido pela jornalista Eliza Capai, autora do curta-metragem *Severinas* (2015), filmado no município de Guaribas, sertão do Piauí, que pontua a transformação dos papéis de gênero a partir da emancipação financeira, resultante

33 Mística (identidade de luta; fator de agregação e de motivação) é um recurso utilizado pelo MST para divulgar suas ideias, objetivos e princípios. “Algumas das performances, cenários, ritos, danças e músicas, colocam a mística no papel de uma manifestação estética realista, capaz de proporcionar ao trabalhador sem-terra uma compreensão mais ampla de si e do mundo que o circunda” (SOUZA, 2012, p. 5).

da política de recebimento do benefício do PBF (mulheres que recebem e que distribuem a renda familiar).

Para Rego e Pinzani (2015), o vídeo desnuda uma realidade que representa o duro cotidiano de milhões de brasileiras pela razão de expor que a pobreza extrema marca a vida das pessoas não somente do ponto de vista material, mas também em sua interioridade (afeta a autonomia moral e a visão de si mesmas). Ao mesmo tempo, interessante notar que também aponta para a diferença de mentalidade entre as gerações, pois mostra que os mais jovens estão se negando a viver na miséria como tiveram que viver os seus pais. Os jovens querem mais e consideram a educação como possibilidade de ruptura do círculo vicioso da pobreza.

A questão de gênero denunciada no vídeo dispara o diálogo no grupo que pontua o papel da escola Admardo e seus fazeres pedagógicos no exercício da mediação desse debate junto aos estudantes. A inserção (ou não) da mulher na sociedade, a importância da escola para ela prosseguir nos estudos (e romper com o ciclo geracional da pobreza) e a condição da mulher na tarefa de gerenciar a renda familiar são os temas de destaque que fomentam as reflexões no grupo. A partir das percepções dos cursistas, uma fala nos chamou a atenção, remetendo à perspectiva liberal, com base na axiologia da pobreza apontada por Duarte (2012):

Dá até pra questionar. Pode ser uma coisa positiva a pobreza para essa menina? Uma motivação para que lute, para que tenha esperança, objetivos, força de vontade, persistência, garra? Para que ela se veja em condições de ser uma cidadã de direitos, de deveres, inserida numa sociedade onde possa ter um futuro mais justo e diferente do injusto em que ela vive? Pode ser... talvez (PROFESSORA 3, 2019).

Segundo Duarte (2012, p. 40), a perspectiva liberal entende a pobreza como “um problema pessoal ao qual o Estado aporta algumas possibilidades assistencialistas, mas na interpretação de que essa situação é um problema pessoal”, ou seja, o ser/estar pobre significa ausência de empreendimento e de esforço pessoal. Na análise da participante, a condição de pobreza vivenciada pela menina pode fazê-la determinada para se dedicar aos estudos, compreendendo que com esforço, dedicação e persistência sairá da condição em que nasceu e, portanto, vencerá na vida.

A fala da participante, trazendo o aspecto meritocrático da pobreza e a educação como a salvadora dos males, requisita análise, pois

[...] ainda que o senso comum, influenciado por organismos internacionais, identifique a educação como redenção no mundo marcado pela violência, manifestada pela dificuldade no acesso aos direitos sociais, a realidade brasileira é exemplo da falsa argumentação de que o acesso à educação promove a melhoria das condições de vida, pois tal afirmativa exige análise qualificada dos problemas advindos do sistema educacional que contribuem para o impedimento da melhoria das condições de vida dos pobres (TELES; STEIN, 2013, p. 201).

De fato, não é uma relação direta, apesar de encontrarmos estudos remetendo “[...] a pobreza à baixa escolaridade da população, associada a variáveis como sexo, cor/etnia e região de residência, entre outras, apostando na educação como principal meio de mobilidade social” (TELES; STEIN, 2013, p. 201). Lamentavelmente, esse pensamento ainda domina o imaginário social, razão pela qual encontramos várias famílias lutando pela inserção (e manutenção) de seus filhos nas escolas, na convicta ideia de relação entre estudo-inserção no mercado de trabalho, pois só assim terão um futuro melhor. Nessa perspectiva meritocrática, quem luta consegue, com esforço todos conseguem, quando, na realidade, sabemos que o esforço pessoal não basta. A cursista parece concordar que o esforço da jovem nordestina irá levá-la a uma vida longe da pobreza.

No debate sobre contextos de desigualdade social, como o caso em questão, importante registrar a posição da palestrante/convidada, professora Marlene de Fátima Cararo, diante do fato de a educação ser compreendida como possibilidade de ascensão social: “É um grande equívoco esse entendimento, que tem por base o senso comum e estabelece relação direta de posição econômica e social dos sujeitos ao longo da vida com a educação, visto ser imprescindível considerarmos outros fatores sociais, diretamente implicados nessa relação” (informação verbal).³⁴

34 Palestra da Prof.^a Dr.^a Marlene de Fátima Cararo no curso de extensão “Pobreza e Educação: um diálogo necessário”, EMEF EJA Admardo, Vitória, 11 out. 2019.

Para Soares (2013), a existência de um sistema de educação escolar público e gratuito não garante igualdade de oportunidades, muito menos os meios para o enfrentamento da pobreza,

[...] já que o sistema educacional se centra, em parte, na formalização de um espaço de institucionalização de poder e solicitação da população pobre o suprimento uniforme das exigências da instituição escolar (testes obrigatórios, frequência escolar, material escolar), sob o ideário de que o esforço individual gera recompensas e ascensão social. A escola pode reforçar a meritocracia, já que o ambiente escolar pode reproduzir discursos e fortalecer a crença de que o sujeito é o próprio responsável pela sua trajetória, seja de mobilidade social, seja de estagnação na situação de pobreza (SOARES, 2013, p. 89-90).

Esse pensamento indica que promover a empregabilidade dos mais pobres, por meio da educação, segundo Soares (2013), seria uma das formas possíveis de enfrentamento da pobreza, uma vez que, quanto mais habilidades adquiridas, mais competitivos se tornam, possibilitando a inserção e a manutenção no mercado de trabalho. É nessa lógica do capital que a educação está apresentada enquanto alternativa de desenvolvimento ao país.

Na contramão dessa compreensão meritocrática da pobreza, a partir da atividade escrita que compõe o Curso/Formação, um cursista apresenta o registro de uma de suas aulas, em que trabalhou com o curta-metragem chamado *Vida Maria* (2006), produzido por Márcio Ramos:

Ao final da exibição do filme, os alunos e alunas foram estimulados a dialogar sobre o entendimento do filme e relacioná-lo ao seu próprio cotidiano. Surpreendentemente, revelou-se a ausência de percepção do enredo como ciclo que se repete e que deveria ser interrompido para que a menina pudesse exercer seu direito de estudar. Em alguns momentos, houve menção à situação de pobreza da família sertaneja do sertão nordestino, demonstrando um verdadeiro lamento pelo sofrimento alheio, diante da pobreza, da solidão, da desnutrição e da ausência da água. No entanto, a situação da menina em ter o seu direito de estudo negado não chamou a atenção dos alunos e das alunas, em sua maioria. Houve comentários variados sobre as condições de precariedade

daquele grupo familiar, mas sem haver uma identificação do fator de subalternidade da condição das personagens mulheres, resguardadas as diferenças geográficas e culturais. Quando questionados sobre essa negação como uma violação de direitos e questionados sobre as possíveis formas de enfrentamento da problemática, alguns alunos silenciaram suas vozes, outros atribuíram à menina a responsabilidade individual de uma tomada de decisão, como na expressão ‘ter força de vontade e estudar para alcançar seus objetivos’. Revelou-se, nessa fala, a tese perversa da meritocracia como estratégia redentora de superação das mazelas que acometem os grupos sociais discriminados (PROFESSOR 8, 2019).

O entendimento desse professor/cursista sobre a construção histórico-social da pobreza é fundamental para proporcionar aos alunos a reflexão para a mudança, indo ao encontro do pensamento de que a educação não resolve o problema da pobreza, mas decerto contribui para o seu enfrentamento. Arroyo (2015, p. 7) nos ensina que o primeiro passo a ser dado para iniciarmos as “reflexões sobre as relações entre educação, pobreza e desigualdade social [...] é admitir que a pobreza e as desigualdades existem”.

Analisando contextos e sujeitos empobrecidos, Cararo recorre a Yazbek (2010, p. 153) para destacar que abordar o que são constituídos como pobres “é penetrar num universo marcado pela subalternidade, pela revolta silenciosa, pela humilhação e alienação e sobretudo, pela resiliência aliada às estratégias para melhor sobreviver, apesar de tudo”. E, a partir de Leite (2002), pontua que, no Brasil, a pobreza não pode ser explicada pela falta de recursos, e sim pela maneira desigual de distribuição da riqueza gerada socialmente, ampliando a concentração de renda e a desigualdade social. Para a palestrante, pobreza é um fenômeno estrutural e complexo, de caráter multidimensional e multifacetado, que não pode ser considerado como mera insuficiência de renda, pois é também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida, assim como o não acesso aos serviços públicos básicos, à informação, ao trabalho digno, à participação social e política (informação verbal).³⁵

35 Palestra ministrada por M. de F. Cararo no Curso de Extensão *Pobreza e Educação: um diálogo necessário*, intitulada *Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, Vitória, 2019.

Encontramos esse entendimento histórico, social, multidimensional e multifacetado a respeito da pobreza e suas implicações no relato de alguns cursistas, demonstrando a acumulação no debate desenvolvido:

Concordamos que os pobres representam a herança histórica da estruturação econômica, política e social da sociedade brasileira... uma sociedade, no nosso entendimento, marcada pela pobreza e concentração de renda. Dessa forma, nossos estudantes são frutos dessa sociedade desigual onde muitos têm pouco e poucos têm muito. Essa desigualdade não se restringe apenas ao acesso a uma fonte de renda, mas à dificuldade em acessar os serviços públicos de saúde e educação, por exemplo (PROFESSOR 6, 2019).

A pobreza é algo estrutural no Brasil e, como tal, seus reflexos ganham proporções exponenciais na escola (PROFESSORA 23, 2019).

Os nossos estudantes, em sua história de vida, trazem as marcas da impossibilidade de frequentar a escola desde muito cedo, para trabalhar e ajudar no sustento da família. E isto é apenas parte da história (PROFESSORA 28, 2019).

De acordo com Yazbek (2010, p. 153), “os pobres representam a herança histórica da estruturação econômica, política e social da sociedade brasileira”. Trabalhar com esses sujeitos empobrecidos demanda construir mediações teóricas, técnicas e políticas, o que “é um desafio porque supõe um movimento de passagem de nossas concepções ontológicas, de nossos fundamentos teórico-metodológicos para esse tempo miúdo, para situações concretas” (YAZBEK, 2010, p. 154). Ou seja, requisita implementar políticas e programas envolvendo as populações pobres, por meio da estruturação de um serviço, da organização de um CRAS, de um trabalho socioeducativo, entre outros.

Identificamos a importância dessas mediações também no contexto escolar, no enfrentamento de questões que se colocam no tempo miúdo constituído pelos fazeres docentes, o que pode ser observado nas reflexões de um participante da formação, ao expor a sua análise a partir do vídeo *Severinas*:

Eu queria embarcar na segunda pergunta para voltar na contraposição do que eu e os companheiros estamos apresentando. Você fala assim: mas tem a ver com a

nossa prática? Eu fiquei pensando se eu fosse professor dessas mulheres aqui na Admardo ou a Admardo estivesse lá naquele contexto. Eu percebi duas possibilidades/caminhos de ações pedagógicas. Uma é essa de uma teoria crítica superficial, que vai dizer da ausência de consciência, da ausência de políticas, da ausência de empoderamento – falta isso, falta aquilo, para que você seja algo. Um caminho que eu acho experimentado, mas que não me provoca mais, na minha avaliação, há algum tempo em diálogo com as camadas populares. Eu prefiro um outro caminho, que é aquele do sentido de ser mulher. Sim, quando você fala ‘mulher é mulher’, vamos lá: Como você nasceu? Como foi a sua vida? O que você deu conta de fazer, nessa condição de existência? Como é que você suportou esse marido? Como é que você suportou essa quantidade de filhos sem escola, sem unidade de saúde? Você percebe o tamanho de mulher que você é? Percebe que você não é ausência de, mas é a potência de todas as coisas? Que frente a toda essa precariedade, a todas essas condições objetivas, tu tá viva? [...] Então, assim, são algumas escolhas que a gente precisa fazer. **Uma é reconhecer como as pessoas conseguiram (re)existir até aquele momento, outra é identificar as suas inexistências.** Eu prefiro a primeira opção e dizer: ‘oh, tu é mulher pra caraca!’ [...] (PROFESSOR 4, 2019, grifo nosso).

Baseando-nos nos apontamentos do cursista, concordamos que, para não sermos insensíveis à dor do outro, são imprescindíveis o respeito, a igualdade e o convívio humano com justiça, pois:

[...] se uma sociedade não garante que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de acesso ao bem-estar, à cultura e à educação em sentido amplo, tal sociedade apresenta déficits enormes de democratização de sua estrutura social e política (REGO; PINZANI, 2015, p. 9).

Nesse sentido, o cursista que opta pelo reconhecimento da força da condição da mulher, do sujeito humano/estudante, identifica as condições de sua realidade e propõe trazer ao debate o posicionamento político-social que a escola deve promover/assumir/problematizar.

Aprofundando a reflexão sobre a categoria pobreza, fundamentada em Sen (2008), Cararo (informação verbal)³⁶ faz uma exposição do conceito de *capacidade*, ressaltando que se trata de um enfoque sobre a pobreza que é debatido e criticado por grande parte dos cientistas sociais, por formuladores de políticas públicas e por organismos internacionais na atualidade.

Amartya Sen reinterpreta o pensamento de Adam Smith, e propõe uma revisão dos conceitos keynesianos da economia do bem-estar social e dos pressupostos da teoria da justiça de John Rawls, promovendo uma verdadeira reestruturação do pensamento liberal. A partir das formulações de Sen, a pobreza designa a carência ou privação de capacidades para operar no meio social, carência de oportunidades para alcançar níveis minimamente aceitáveis de realizações, e isso pode independer da renda individual (CARARO, 2015, p. 142-143).

Para Amartya Sen (2008), citada por Cararo (informação verbal)³⁷ “as características da desigualdade em espaços diferentes (tais como renda, riqueza, felicidade etc.) tendem a não convergir devido à heterogeneidade das pessoas”. Para além da preocupação com a mensuração da pobreza, o autor considera que “oportunidades iguais podem resultar em rendas bastante desiguais. Rendas iguais podem associar-se a diferenças significativas na riqueza [...]. Uma igual satisfação de necessidades pode estar associada a diferentes liberdades de escolha” (SEN, 2008 apud CARARO, 2019) (informação verbal).³⁸

A partir do conceito de exclusão social desenvolvido por Martins (2008), que relaciona a exclusão social à pobreza, mas não reduz esta à sua dimensão material, a palestrante/convidada retrata que, para esse estudioso, a exclusão é um sintoma grave da sociedade contemporânea que transforma pessoas humanas em seres descartáveis, banalizáveis, reduzidos à condição de invisibilidade. De acordo com Martins (2008), a ascensão social dos pobres mediante o trabalho, na década de 1950, passou a ter como enfoque o consumo ostensivo,

36 Palestra ministrada por M. de F. Cararo no Curso de Extensão *Pobreza e Educação: um diálogo necessário*, intitulada *Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, Vitória, 2019.

37 Palestra ministrada por M. de F. Cararo no Curso de Extensão *Pobreza e Educação: um diálogo necessário*, intitulada *Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, Vitória, 2019.

38 Palestra ministrada por M. de F. Cararo no Curso de Extensão *Pobreza e Educação: um diálogo necessário*, intitulada *Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, Vitória, 2019.

configurando um meio de afirmação social das pessoas em condição de pobreza, assim como uma forma de definição de identidade.

Com a compreensão de pobreza enquanto fenômeno complexo e multifacetado, Cararo (informação verbal)³⁹ expõe os dados apresentados pela OXFAM Brasil,⁴⁰ no ano de 2019, a respeito da pobreza e da concentração de renda, em contexto mundial. De acordo com o relatório, as 26 pessoas mais ricas do mundo detêm a mesma riqueza que os 3,8 bilhões mais pobres, que correspondem a 50% da humanidade. Essa riqueza está ainda mais concentrada, pois, em 2017, os mais ricos somavam 43 pessoas. A fortuna dos bilionários aumentou 12% em 2018, o equivalente a US\$ 2,5 bilhões por dia. A metade mais pobre do planeta, por outro lado, teve seu patrimônio diminuído em 11% no mesmo período. Desde a crise econômica de 2007, o número de bilionários dobrou no mundo, passando de 1.125, em 2008, para 2.208, em 2018 (OXFAM, 2019 apud CARARO, 2019) (informação verbal).⁴¹

Ainda com base no relatório da Oxfam Brasil 2019, como forma de redistribuição de riquezas, propõe-se uma taxa de 0,5% sobre a renda de bilionários que fazem parte do 1% mais rico do mundo – recursos suficientes para incluir 262 milhões de crianças na escola e garantir serviços de saúde que salvariam a vida de mais de 3 milhões de pessoas (OXFAM, 2019). Segundo Cararo, a retomada do crescimento econômico, nos últimos dez anos, favoreceu o topo da pirâmide, não foi redistributiva, pelo contrário, foi concentradora

39 Palestra ministrada por M. de F. Cararo no Curso de Extensão *Pobreza e Educação: um diálogo necessário*, intitulada *Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, Vitória, 2019.

40 A Oxfam Brasil é uma organização da sociedade civil brasileira criada em 2014 para a construção de um Brasil mais justo, sustentável e solidário, eliminando as causas da pobreza, as injustiças sociais e as desigualdades. Atua em três áreas temáticas: setor privado, desigualdades e direitos humanos; cidades: juventudes, gênero e raça; e justiça econômica. Entre as estratégias de atuação estão o trabalho em parceria e aliança com outras organizações e setores da sociedade, o engajamento público, a realização de campanhas e a incidência com setores público e privado. A Oxfam Brasil faz parte de uma rede global que tem 20 membros que atuam em cerca de 90 países no total, por meio de campanhas, programas e ajuda humanitária. É uma organização sem fins lucrativos e independente, com escritório em São Paulo. Para a entidade, desafiar as desigualdades é dar espaço, voz e poder às pessoas para que possam exercer seus direitos plenamente (Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/>. Acesso em: 9 fev. 2021).

41 Palestra ministrada por M. de F. Cararo no Curso de Extensão *Pobreza e Educação: um diálogo necessário*, intitulada *Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, Vitória, 2019.

(informação verbal)⁴². Trata-se de um sistema tributário concentrador, pois reduz as alíquotas máximas para quem é muito rico. De acordo com o relatório, isso ocorreu em todo o mundo.

Conforme o relatório da Oxfam Brasil (2019), os 10% mais pobres da sociedade pagam mais impostos proporcionalmente do que os 10% mais ricos e que, diferentemente dos países desenvolvidos, o Brasil apoia muito a sua carga tributária nos impostos indiretos, pesando mais no bolso da classe média e dos mais pobres – a cada R\$ 1,00 que é arrecadado, R\$ 0,22 são impostos sobre a renda e o patrimônio. Para Cararo (2019), o eixo do debate público nos dias atuais deve ser a deliberação dos limites do poder econômico de grandes empresas sobre o sistema político. (informação verbal).⁴³

Quanto à pobreza, como decorrência da extrema desigualdade estrutural e da profunda concentração de renda, a palestrante acrescenta que, no Brasil, no ano de 2016, 1% da população ganhava 36 vezes a renda média da metade mais pobre (IBGE, 2016 apud CARARO, 2019) (informação verbal).⁴⁴ Recorrendo aos dados do CADÚnico do Ministério da Cidadania, em junho de 2019, Cararo (2019) afirma que a pobreza extrema no Brasil aumentou e já atinge 13,2 milhões de pessoas. Pelo IBGE, entre 2016 e 2017, o número dos extremamente pobres (menos de R\$ 140 mensais) saltou de 6,6% para 7,4% dos brasileiros (informação verbal).⁴⁵ Nos últimos sete anos, mais de 500 mil pessoas entraram em situação de miséria.

Estimulando a reflexão sobre o enfrentamento da condição social de pobreza, a palestrante afirma que temos um desafio peculiar e gigantesco, pois constituímos uma nação que ocupa uma grande área geográfica, com dimensões continentais, com profundas desigualdades cristalizadas, imensa população em idade escolar, aproximadamente 47,3 milhões de matrículas na educação básica (INEP, 2020) e com distribuição territorial desigual dessa população. Ressalta

42 Palestra ministrada por M. de F. Cararo no Curso de Extensão *Pobreza e Educação: um diálogo necessário*, intitulada *Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, Vitória, 2019.

43 Palestra ministrada por M. de F. Cararo no Curso de Extensão *Pobreza e Educação: um diálogo necessário*, intitulada *Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, Vitória, 2019.

44 Palestra ministrada por M. de F. Cararo no Curso de Extensão *Pobreza e Educação: um diálogo necessário*, intitulada *Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, Vitória, 2019.

45 Palestra ministrada por M. de F. Cararo no Curso de Extensão *Pobreza e Educação: um diálogo necessário*, intitulada *Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, Vitória, 2019.

a existência da pobreza e afirma que os sujeitos que vivenciam essa condição social, sobretudo a partir do século XX, chegaram às escolas.

Partindo da premissa de que a pobreza se constitui como negação de muitos direitos, dentre eles o direito à vida e à dignidade, o diálogo entre educação e direitos humanos está presente na discussão a partir da palestra conduzida pelo professor/convidado João José Barbosa Sana. As perdas, o sofrimento, o não acesso ao conhecimento, assim como a negação de muitos outros direitos pela condição de pobreza, resultam, na análise dos profissionais envolvidos na formação, na ampliação de dificuldades no processo escolar:

A pobreza impacta diretamente na evasão escolar, no processo de aprendizagem, nas práticas excludentes existentes no ambiente escolar (PROFESSORA 18, 2019).

A pobreza leva à exclusão social, afastando as pessoas dos processos de aprendizagem, já que muitos são obrigados a abandonar a escola no tempo certo de escolarização, para entrar no mercado de trabalho (PROFESSOR 21, 2019).

Essas narrativas evidenciam a relação direta que a violação dos direitos tem com a pobreza, uma realidade escolar, vivenciada pelos estudantes empobrecidos, que desnuda a falta de dignidade humana, resultado das injustiças que prevalecem em nossa sociedade.

Para Mendonça (2015, p. 28), é preciso reconhecer que “[...] a pobreza é uma violação aos direitos humanos, por ser uma afronta ao direito econômico de qualquer indivíduo de ter meios para subsistir com dignidade”. Nesse sentido, o autor afirma que o esforço de entender os direitos humanos como conquistas (em nível de organização social e política) e o direito de todos a uma vida digna é inegociável. De acordo com a Declaração e Programa de Ação da Conferência de Viena, de 1993,

[...] a pobreza extrema e a exclusão social constituem uma violação da dignidade humana e que são necessárias medidas urgentes para alcançar um melhor conhecimento sobre a pobreza extrema e as suas causas, incluindo aquelas relacionadas com o problema do desenvolvimento, com vista a promover os Direitos Humanos dos mais pobres, a pôr um fim à pobreza extrema e à exclusão social e a promover o gozo dos frutos do progresso social. É essencial que os Estados estimulem a participação das

peças mais pobres no processo decisório da comunidade em que vivem, bem como a promoção de Direitos Humanos e os esforços para combater a pobreza extrema (DECLARAÇÃO..., 1993, p. 7).

A partir da realidade vivenciada nas escolas e na sociedade, ainda é possível perceber a visão de pobreza como um fenômeno natural, ou seja, compreende-se a pobreza não como violação dos direitos humanos, mas como falta de esforço pessoal e, obviamente, a culpa da condição de pobreza passa a ser dos próprios sujeitos. Ao contrário disso, é urgente o entendimento de que a pobreza é resultado do modo injusto de organização econômica, e que “essa condição limita a fruição das liberdades individuais e coletivas dos pobres, em razão da privação dos bens que lhes permitiriam viver dignamente” (MENDONÇA, 2015, p. 28-29).

Assim, pensar os sujeitos como geradores da própria pobreza é um terrível engano. É preciso criar condições para que se ampliem com objetividade os graus de consciência sobre a dimensão desse problema e dos fatores que o geram. Com isso, “é necessário rebater a percepção preconceituosa que identifica a pobreza como fatalidade ou consequência de atitudes individuais” (MENDONÇA, 2015, p. 29).

Silva, I., Silva, D., Valpassos e Oliveira (2019, p. 84), fazendo menção à obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, propõem-nos um processo de luta pela devolução da humanidade roubada aos pobres (oprimidos), e defendem a “‘ética universal do ser humano’, que passa pelo respeito à vida, à dignidade e ao acesso aos bens materiais e espirituais que possibilitam sermos cada vez mais humanos, superando as condições de existência opressoras”.

No diálogo que fomenta, o professor João José pontua que educação em direitos humanos significa um:

[...] processo sistemático e multidimensional, que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando conhecimentos, valores, atitudes, práticas sociais, consciência cidadã [...], visando à proteção e à defesa dos direitos humanos e à reparação de violações (informação verbal).⁴⁶

46 Palestra ministrada por, J. J. B. Sana, intitulada *Direitos Humanos e Pobreza*, no Curso de Extensão: *Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2019.

Com esse entendimento, e dialogando com a “ética universal do ser humano”, podemos inferir que a pobreza, e o que advém dela, representa uma violação de direitos que precisa ser pautada no ambiente escolar, sob o peso de serem responsabilizados os profissionais que nele atuam, acusados de negligenciar o compromisso de formação do estudante, sobretudo o marginalizado, o empobrecido de oportunidades, de acesso e de dignidade, que busca, por meio da educação, a humanidade que lhe fora roubada.

Na narrativa de uma participante, temos uma realidade que precisa ser superada:

Demarco, aqui, minhas perspectivas ao buscar compreender a realidade dessa juventude predominantemente negra, periférica, que vê na unidade de ensino um espaço de socialização, de expectativas, e como não registrar, de sonho, mas que é sabotada pelo cotidiano opressor e racista (PROFESSORA 5, 2019).

Ainda que se compreenda a função humanizadora da escola, ela está comprometida pelas más condições de funcionamento, e o resultado é um processo de escolarização interrompido ou fragilizado. Se em um passado recente, na história da educação brasileira, o problema estava centrado no acesso à escola, hoje, parece ter ganhado forças o debate sobre a permanência e a qualidade do ensino, direitos estabelecidos a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que não estão sendo assegurados para ampla parcela de estudantes empobrecidos.

Embora os problemas estruturais na educação — como a baixa qualidade do ensino, a repetência e a evasão escolar — permaneçam irresolutos, as lutas sociais e as reivindicações em prol de direitos impulsionam a expansão do número de matrículas. Para as classes desprivilegiadas, sobretudo o público da EJA, as escolas não foram abertas como presentes, mas sim como resultado dessas lutas. O acesso da população empobrecida à educação básica se deu pela pressão popular e, mais recentemente, pelos programas sociais com condicionalidade educacional.

O diálogo entre palestrante e cursistas sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é disparado a partir da obra intitulada *ABC dos Direitos Humanos*, escrita por João Batista Herkenhoff e publicada pela

Prefeitura Municipal de Vitória, por meio da Secretaria Municipal de Cidadania, Direitos Humanos e Trabalho, no ano de 2018.

A DUDH de 1948, marco histórico da civilização, mundialmente reconhecida como um conjunto de direitos que devem ser garantidos a todos, indiscriminadamente, representa uma forte conquista social diante das mazelas e dificuldades vivenciadas ao longo de nossa história. Entretanto, a realidade diverge desse compromisso, pois convivemos com a violação de direitos diariamente. O modo de produção capitalista impõe a força de um sistema que potencializa a desigualdade entre as classes sociais e a pobreza se torna o reflexo desse contexto.

[...] não se pode ignorar que uma parcela expressiva da população mundial ainda enfrenta inúmeras situações de graves violações e privações de direitos. Todos os direitos humanos são importantes para os pobres porque a miséria e a exclusão estão ligadas à discriminação, a um acesso desigual aos recursos e às oportunidades e a estigmas social e cultural. O fato dos direitos serem negados aos pobres faz com que seja mais difícil participar do mercado de trabalho e ter acesso a serviços básicos e recursos [...]. Nesse sentido, as violações de direitos humanos e os complexos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, atrelados ao fenômeno da pobreza, estão, incontestavelmente, interligados. A construção de um mundo justo, solidário e livre tem sido desafiada, ao longo do tempo, pela persistência da pobreza. No caso do Brasil, a existência de milhares de pessoas privadas da dignidade humana, vivendo sob as mais precárias condições de vida, denuncia a ruptura do pacto social e evidencia o fracasso da sociedade na universalização dos direitos humanos. Registrada por diferentes discursos políticos e abordada por distintas iniciativas governamentais e no âmbito da sociedade civil, a persistência da pobreza inquieta e, como um enigma, revela a inexistência de uma opinião pública forte e crítica, capaz de colocar sua superação como imperativo ético para a instauração de um projeto nacional, apoiado nos valores da justiça e da igualdade (PROFESSORA 10, 2019).

Mendonça (2015) argumenta que a universalização dos direitos humanos é a chave para uma mudança conceitual e ética, para a implantação de um

novo projeto nacional, com justiça e igualdade para todos. Assim, aceitar que a pobreza é uma violação dos direitos humanos implica a necessidade de eliminar as causas que lhe dão origem e as injustiças cometidas contra esses contingentes populacionais, criando condições para que se ampliem com objetividade os graus de consciência sobre a dimensão desse problema e dos fatores que o geram. Com isso, “é necessário rebater a percepção preconceituosa que identifica a pobreza como fatalidade ou consequência de atitudes individuais” (MENDONÇA, 2015, p. 29).

É preciso haver o esforço coletivo, entre instituições e indivíduos, em promover o respeito aos direitos humanos e compreender que a pobreza é gerada por violação de direitos para que o enfrentamento e a superação da pobreza e a luta pela conquista de uma sociedade mais justa possa efetivamente ocorrer.

Dialogando com Mendonça (2015), o professor Sana destaca as características dos direitos humanos:

- **Inviolabilidade:** nenhuma lei infraconstitucional nem nenhuma autoridade pode desrespeitar os direitos fundamentais de outrem, sob pena de responsabilização civil, administrativa e criminal. As dimensões dos direitos humanos não se excluem, de modo que os direitos civis e políticos não deixam de existir quando se alcançam direitos econômicos, sociais e culturais. Os direitos se inter-relacionam, potencializando-se mutuamente;
- **Imprescritibilidade:** os direitos humanos fundamentais não se perdem pelo decurso de prazo;
- **Irrenunciabilidade:** os direitos humanos fundamentais não são renunciáveis;
- **Inalienabilidade:** não se transferem de uma para outra pessoa os direitos fundamentais, seja gratuitamente, seja mediante pagamento;
- **Universalidade:** os direitos fundamentais aplicam-se a todos os indivíduos, independentemente de sua nacionalidade, sexo, raça, credo ou convicção político-filosófica;
- **Efetividade:** o Poder Público deve atuar de modo a garantir a efetivação dos direitos e garantias fundamentais, usando inclusive mecanismos coercitivos quando necessário, porque esses direitos não se satisfazem com o simples reconhecimento abstrato;

- **Interdependência:** as várias previsões constitucionais e infraconstitucionais não podem se chocar com os direitos fundamentais, antes, devem se relacionar de modo a atingirem suas finalidades;
- **Complementaridade:** os direitos humanos fundamentais não devem ser interpretados isoladamente, mas sim de forma conjunta, com a finalidade da sua plena realização (informação verbal).⁴⁷

Por essas características, deduzimos que os direitos humanos atuam de forma atemporal em defesa de uma sociedade justa, solidária, equitativa e sem pobreza/extrema pobreza, afinal, tratam-se de frutos de uma construção histórica, relacionados entre si, e não são negociáveis, renunciáveis, transferíveis ou prescritíveis. Sana (2019) chama a atenção, nesse processo formativo, para a relevância da educação em direitos humanos, com a finalidade de formar agentes na construção de uma cultura de direitos humanos, promovendo uma educação igualitária, não discriminatória, democrática, com ações afirmativas em favor do sujeito empobrecido (informação verbal).⁴⁸

Nessa perspectiva de formação humana, apresentamos a reflexão de um cursista que se vê corresponsável na tarefa de proporcionar ao estudante o exercício de sua consciência crítica:

No Brasil existe uma força que não quer que o pobre ascenda socialmente, que se inclua na sociedade. É preciso formar um novo homem e uma nova mulher, com uma visão de solidariedade, que busque a justiça social, que busque uma sociedade pautada no respeito ao próximo. Temos que trabalhar no interior da escola e fora dela, com a perspectiva do avanço e da inclusão social. O nosso papel na escola é levar justiça para todos e todas. É buscar esse diálogo permanente com o nosso estudante, tirando esse aluno, aluna das amarras da ignorância, levando a ele e a ela uma visão de democracia plena, liberdade e direitos iguais para todos (PROFESSOR 21, 2019).

47 Palestra ministrada por, J. J. B. Sana, intitulada *Direitos Humanos e Pobreza*, no *Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2019.

48 Palestra ministrada por, J. J. B. Sana, intitulada *Direitos Humanos e Pobreza*, no *Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2019.

Nesse sentido, a escola desempenha o papel de promoção e de defesa dos direitos humanos no enfrentamento ao preconceito, na compreensão do respeito às diferenças, na defesa da educação como via de acesso à dignidade humana, contribuindo “para que [os estudantes] tenham condições de se perceberem nesse processo como pessoas que podem mudar a própria realidade e possam sair do conformismo” (PROFESSORA 11, 2019).

Avançando em nossas análises, destacamos a compreensão de educação como um direito social, fruto de lutas históricas, ainda que o seu avanço, no contexto brasileiro, se restrinja à ampliação do acesso, e que seja identificado um expressivo número de crianças, jovens, adultos e idosos fora da escola, por terem vivenciado um processo de escolarização interrompido pelo abandono/evasão, quadro que vem se agravando com as “crescentes desconstruções pela lógica do capital” (YANNOULAS, 2013, p. 18). Assim, cabe pontuar que concordamos com a argumentação de que a educação, sozinha, não irá romper com o ciclo intergeracional da pobreza, tampouco proporcionará a justiça social pleiteada.

A fim de evitar a evasão escolar, é preciso criar uma rede de oportunidades que garanta o acesso aos diferentes bens públicos, com políticas articuladas e intersetoriais entre saúde, educação, assistência, cultura, segurança, saneamento, habitação, transporte, lazer, entre outras. Contudo, as políticas públicas vigentes de permanência nas escolas estão frágeis e/ou insuficientes — apontam pesquisadores do campo da pobreza (YANNOULAS, 2013; ARROYO, 2005) —, em função dos processos escolares que se mantêm isentos do debate reflexivo sobre as condições sociais dos sujeitos marginalizados, empobrecidos, excluídos. A luta pela democratização do ensino permanece e será fortalecida mediante uma escola que seja inclusiva e significativa, tendo em vista a experiência, a diversidade e a necessidade individual, assim como uma escola que dialogue com o território, que conscientize, que contribua com a transformação social e com a mudança de condição de vida empobrecida dos alunos.

A temática das políticas públicas articuladas ao enfrentamento da pobreza, a exemplo dos programas de transferência de renda, foi abordada pela professora/convidada Ana Maria Petronetto Serpa, que, inicialmente, afirma não existirem famílias ou sujeitos pobres concebidos de forma natural, mas sim constituídos pobres em função de reiterados atos políticos injustos, excludentes e antidemocráticos, afinal, toda pobreza é uma construção histórico-social. Nesse sentido, considera relevante o conhecimento histórico

do modo de produção de bens, a revolução industrial com o advento de seu maquinário, o desenvolvimento urbano e a massificação das cidades, enfim, elementos fundantes que desencadearam uma condição de desigualdade, com efeitos colaterais vivenciados ainda nos dias atuais. Para a palestrante, o processo de como a riqueza é produzida e distribuída precisa ser entendido e ressignificado, o que também é explicitado no texto de um cursista:

Num país onde não há carência de alimentos e grande parte do seu povo ainda passa fome, podemos nos indagar, ou nos indignar, sobre o quanto uma política de renda mínima custa a engrenar e, na maioria das vezes é abraçada por velhas ‘raposas felpudas’ que se utilizam do Estado para a manutenção de seus privilégios sem afrouxar o cabresto em relação à população, daí a presença de donos de empresas de mídia ou de igrejas neopentecostais formando novos lobbies, valendo-se das velhas práticas dos coronéis da República Velha. Não faltam, neste contexto, conceitos de democracia, direitos humanos e cidadania, ressignificados a partir de teorias pra lá de contestáveis, mas que encontram ressonância num país onde o analfabetismo e as diversas formas de exclusão social atingem níveis alarmantes (PROFESSOR 9, 2019).

Serpa (2019) defende ser fundamental compreender a importância das políticas sociais, não só pelo restabelecimento da ordem social negligenciada pelo Estado, mas sobretudo pelo desenvolvimento pleno da cidadania (informação verbal).⁴⁹ Com isso, a palestrante destaca, fundamentada em Rego e Pinzani (2015, p. 15), que a cidadania supõe um princípio igualitário, ou seja, “a cidadania se constitui como um arcabouço de direitos, prerrogativas e deveres que configura um sistema de reciprocidades determinantes da natureza das relações dos indivíduos entre si e deles com o Estado”.

As formas como as sociedades e suas instituições entendem a cidadania, logo, a democracia, são diversas, e isso, enquanto princípio político indispensável à vida democrática, interfere diretamente no estatuto da cidadania, pois:

49 Palestra ministrada por A. M. P Serpa, intitulada *Políticas Sociais e Educação*, no *Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2019.

[...] o conjunto dos direitos que compõem o complexo de prerrogativas de um(a) cidadão(ã) e, o que é fundamental, a efetivação concreta desses direitos na vida social são os verdadeiros indicadores do grau de profundidade de uma democracia. Ao fim e ao cabo, a fruição de direitos, o acesso ao bem-estar social e a autonomia de escolhas dos indivíduos querem dizer, em última palavra, que ser autor(a) do próprio destino constitui a verdadeira medida do grau de democratização realizada em uma sociedade (REGO; PINZANI, 2015, p. 9).

Na contramão desse entendimento, de acordo com os autores, a indiferença ao semelhante faz do cinismo uma espécie de sociabilidade, em que cidadãos que são excluídos do acesso aos diferentes bens culturais e/ou sociais têm seus direitos prejudicados de forma irreparável, instalando-se as injustiças social, econômica, política e jurídica que edificam modos de intervenção/abordagem, seja por instituições ou por agentes públicos, excludentes e desumanos em relação ao sofrimento dos empobrecidos.

Essa indiferença, materializada a partir do exemplo de um cursista, é mais comum do que possamos imaginar. Lamentavelmente, assistimos, quase que diariamente, a situações de maus tratos e de desrespeito aos indivíduos empobrecidos.

Alguns profissionais públicos, em suas atribuições, negam direitos aos empobrecidos, sendo, muito vezes, cruéis em seu agir. Atuo em uma instituição pública de ensino fundamental II, estava no horário do recreio [...], saí [...] e, ao passar pela secretaria da escola, avistei um senhor, com aparência sofrida, e, ao seu redor, duas crianças em idade escolar, esperando serem atendidos e só havia eles na espera. Passei e os cumprimentei, fiz o que tinha que fazer e retornei, o que levou uns 7 minutos. Quando voltei, ele continuava na mesma posição de espera. Olhei para dentro da secretaria e estavam três pessoas trabalhando e aquele senhor, para elas, era invisível. Questionei o senhor se já tinha sido atendido e ele falou que não. Como eu dei atenção a ele, este senhor se dirigiu a mim e disse que precisava de duas vagas para os meninos. Uma das moças, ouvindo de dentro da secretaria, interrompeu a conversa, alterando a voz, e, de seu lugar sentada,

disse: não tem vaga! O rosto do homem foi tomado de tristeza, desânimo. Confesso que tive muita pena desse senhor. Ele se limitou a baixar o olhar e a falar: obrigado! Vamos meninos, não sei se vocês vão estudar esse ano, pois já é a terceira escola em que procuro e não há vagas. Enchi-me de ira, confesso que fui mal-educado, e do lado de fora exclamei para a secretária: não sabia que tinha mudado o protocolo de atendimento da secretaria; é função de vocês olhar no sistema se há vaga, encaminhar para a escola que tiver vaga mais próxima e, se não tiver, colocar o nome deles na lista de espera, para que possam ser chamados, coisa que você não fez! Esse senhor já está esperando há um bom tempo e vocês nem olharam para ele. A secretária tentou se desculpar, falando que estavam com uma demanda muito alta de serviço. Nesse momento, entra o diretor, atraído pela conversa mais alterada, falando que resolveria a situação. O homem se dirige a mim com um olhar de agradecimento e me disse: vim da roça para dar uma vida melhor para os meninos, mas está difícil, nem escola estou conseguindo. Estendi o braço para um aperto de mão, falei que daria tudo certo e me retirei. Nesse momento, a secretária já estava a postos para o atendimento. A pergunta é: como uma pessoa na função pública, aquela que deveria servir e explicar da melhor maneira possível os procedimentos, não o faz? Simplesmente ignora os mais pobres que, muitas das vezes, aceitam por falta de conhecimento dos direitos que lhes são reservados (PROFESSOR 12, 2019).

Para fomentar ainda mais o debate, outro tema é lançado pela palestrante: *capacidade* e *voz* dos sujeitos pobres, marginalizados, no sentido de que, às famílias empobrecidas, o direito de participação é negado e/ou negligenciado. Além da indiferença aos empobrecidos, a condição de se ter espaço de voz ou de ser reconhecido por suas capacidades não está garantida. A esses sujeitos não são concedidos o direito de envolvimento e de fala, pois são considerados incapazes.

As pesquisas sociológica e filosófica sabem, há tempos, que os pobres, exatamente por serem pobres, têm dificuldade [...] de formular, organizar e, sobretudo, expressar suas necessidades, transformando-as em demandas por justiça. A pobreza os joga, sem piedade, no

mundo dos ‘incapacitados’, uma vez que não lhes foi dado o direito de se capacitarem para exercer a própria voz. Esse fato, per se, constitui a expropriação de sua humanidade. Sem o exercício da voz, não é possível interferir na marcha do mundo. Instala-se, assim, um círculo de fogo que não se pode atravessar, imperando, então, a surdez e o silêncio no âmbito do Estado e das instituições públicas (REGO; PINZANI, 2015, p. 13).

Apoiando-se em Rego e Pinzani (2015), a professora/convidada reafirma que os empobrecidos não são ouvidos e nem respeitados. A eles não se aplica o “direito ao respeito” e somente são reconhecidos pelo Estado na condição de “assistidos”, nunca como sujeitos dotados de vontade própria. Para esses autores, “a voz dos(as) cidadãos(ãs), se impedida tanto de se formar como capacidade humana de se colocar e agir no mundo, quanto de se constituir em modo de demandar direitos e prerrogativas, produz a ‘morte’ civil” (REGO; PINZANI, 2015, p. 14).

Em se tratando de considerar a voz dos diferentes sujeitos na organização e no planejamento das políticas públicas, um cursista pontua que é importante e necessário, para o bem de uma comunidade, a participação dos diferentes segmentos dessa comunidade em todas as fases do processo, ou seja, na identificação do problema que se pretende resolver, na elaboração de alternativas viáveis para a sua resolução, na escolha de uma das alternativas, na legislação que daria suporte para sua implementação e na avaliação dos resultados. E questiona: “como garantir e possibilitar que as vozes dos excluídos sejam ouvidas? Que suas demandas se concretizem em políticas públicas?” (PROFESSOR 6, 2019).

Buscando possíveis respostas para as perguntas que faz, sugere que sejam crescentes a criação e a participação de movimentos sociais com demandas de grupos específicos (mulheres, negros, homoafetivos, sem-teto, ...), que explicitem anseios e que reclamem das autoridades públicas (gestores e políticos) soluções concretas para as problemáticas sociais, bem como alternativas para a execução e o acompanhamento da execução dessas soluções (PROFESSOR 6, 2019). Esse cursista, ao compreender os desafios do cotidiano escolar, destaca a importância da participação coletiva para pensar e propor políticas que possam atender às demandas identificadas e exemplifica

possibilidades de organização, por meio de movimentos sociais, garantindo espaço de fala aos sujeitos marginalizados.

Em diferentes circunstâncias, a opressão, o desprezo, o silenciamento, entre tantas outras atitudes desumanizantes, são cometidos corriqueiramente, confirmando que “a sociedade se acostuma a tropeçar em sua tragédia com ‘naturalidade’” (REGO; PINZANI, 2015, p. 14). Para Serpa (2019), a humilhação é fator de sofrimento das famílias, e explica que esse sentimento acaba evidenciando as injustiças praticadas pelos sujeitos violadores da integridade e do reconhecimento da pessoa humana (informação verbal).⁵⁰

Os grupos sociais submetidos a exclusões e à marginalização da vida social se tornam portadores de traços de exclusão maiores, tornando-se vítimas de várias modalidades de marginalização. Precisamos compreender a necessidade de se conhecer as singularidades que marcam esses grupos. Assim, as políticas democráticas que visam melhorar suas condições de vida necessitam levar em conta suas peculiaridades culturais, suas experiências vividas das dores da exclusão, por meio de políticas de reconhecimento (PROFESSORA 10, 2019).

Esse registro nos remete ao compromisso público e ético em não naturalizar ações que provoquem sofrimentos aos sujeitos empobrecidos, demarcando a necessidade de se conhecer as singularidades desses sujeitos, assim como a efetividade da ação democrática dos órgãos de governo na formulação das políticas que promovam o acesso aos direitos sociais.

Adentrando o debate sobre as políticas de enfrentamento da pobreza, a palestrante/convidada destaca que o Programa Bolsa Família (PBF) foi criado em outubro de 2003, no Governo Lula, com o objetivo de unificar os Programas de Transferência de Renda (PTRs) iniciados em todas as regiões brasileiras desde 1995. Segundo Silva, M. (2007), o PBF é uma política que amplia direitos, pois, ao articular uma transferência de renda com políticas e programas estruturantes direcionados a famílias pobres, principalmente no campo da educação, saúde e trabalho, pode interromper o ciclo vicioso da

50 Palestra ministrada por A. M. P Serpa, intitulada *Políticas Sociais e Educação*, no *Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2019.

pobreza no presente e sua reprodução no futuro. De acordo com a autora, objetivos do PBF são:

[...] combater a fome, a pobreza e as desigualdades por meio da transferência de um benefício financeiro associado à garantia do acesso aos direitos sociais básicos – saúde, educação, assistência social e segurança alimentar; promover a inclusão social, contribuindo para a emancipação das famílias beneficiárias, construindo meios e condições para que elas possam sair da situação de vulnerabilidade em que se encontram (SILVA, M., 2007, p. 1433).

Esse programa, que visa ao atendimento de famílias empobrecidas, exige o cumprimento de condicionalidades, cujo papel é reforçar, de maneira integrada, o acesso das famílias a serviços sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social (MOLL, 2014).

Dados atualizados mostram que, no município de Vitória, o total de famílias inscritas no CADÚnico, em dezembro de 2020, era de 32.359, dentre as quais: 16.262 com renda per capita familiar de até R\$ 89,00; 2.298, com renda per capita familiar entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00; 6.849, com renda per capita familiar entre R\$ 178,01 e meio salário mínimo; 6.950, com renda per capita acima de meio salário mínimo (SAGI, 2021).

Ainda no município de Vitória, no mês de janeiro de 2021, o PBF contemplou 13.302 famílias, sendo 39.765 pessoas diretamente beneficiadas pelo Programa. Essas famílias equivalem, aproximadamente, a 10% da população total do município, abrangendo 11.787 famílias que, sem o programa, estariam em condição de extrema pobreza. O valor médio do benefício foi de R\$ 217,68 por família (SAGI, 2021).

Diante desse cenário, os cursistas ficaram impressionados com a abrangência do PBF e com o impacto positivo que o programa representa para as famílias beneficiárias, como uma política de enfrentamento à pobreza e à desigualdade social, de inclusão para a cidadania. De fato,

o que está em jogo não é simplesmente o alívio da situação de pobreza de importantes faixas da população [...], mas a inclusão delas no corpo dos(as) cidadãos(ãs). Não se trata de uma mera inclusão econômica e social – embora inclua essas duas dimensões –, mas de

fazer com que as pessoas se vejam como participantes do corpo político, como detentoras de direitos – à assistência pública, por exemplo – e deveres – de enviar seus(suas) filhos(as) para a escola, para ilustrar. Políticas públicas de [enfrentamento] à pobreza são, em suma, o sinal de que o Estado e a comunidade política não se esqueceram dos(as) pobres, que se preocupam com o sofrimento e com a situação de carência e vulnerabilidade que enfrentam. São, em outras palavras, sinais de uma solidariedade cívica e política, além de moral, sem a qual nenhuma comunidade política e nenhum país pode existir em paz e prosperar de forma justa (REGO; PINZANI, 2015, p. 47).

As políticas públicas intersetoriais, por meio dos programas sociais, constituem-se como forma de atendimento aos estudantes e de auxílio às famílias que passaram a ter acesso aos serviços básicos, assim como a outros direitos, anteriormente negados e negligenciados pelo Estado.

Na história recente, a partir dos governos de esquerda Lula e Dilma, temos registros irrefutáveis de avanços sociais de famílias empobrecidas. O Brasil, desde 2014, havia saído do mapa da fome (FAO, 2014) e, no atual governo, o avanço da fome e da pobreza se fazem realidade.

Apesar das críticas aos PTR e, por sua vez, ao PBF, ora por se constituir como uma política paliativa ante as demandas da sociedade, ora pelas condicionalidades que reforçam a subalternização e a negação de direitos, assim como a visão dos pobres como responsáveis pela situação de pobreza, reiteramos os impactos positivos proporcionados pelo programa, tais como: redução da pobreza e da desigualdade; melhoria de indicadores educacionais e de saúde; desmistificação dos receios de que o programa pudesse reduzir a participação dos seus beneficiários no mercado de trabalho ou aumentar a fecundidade entre as beneficiárias; importância da garantia de rendimento como o primeiro passo para a superação da pobreza, assim como a possibilidade de permanência e aproveitamento adequados da experiência escolar; a focalização como um instrumento dentro da política social para reduzir desigualdades; melhorias significativas nas condições de vida das famílias beneficiárias, sobretudo relacionadas ao bem-estar dos filhos; incentivo à permanência ou retorno de jovens e adultos ao sistema educacional; o foco

na família e o repasse de benefício monetário, atrelado ao acesso a serviços básicos (informação verbal).⁵¹

Serpa (2019) também destaca o papel da mulher no PBF, uma vez que a política prioriza as mulheres como responsáveis pelo recebimento do benefício financeiro (informação verbal).⁵² Esse movimento gera a autonomia das mulheres, ampliando o poder de decisão, além de permitir a participação na provisão financeira do lar – tarefa tradicionalmente masculina.

Ainda que os benefícios do PBF sejam comprovados, o preconceito associado ao programa é recorrente, reflexo da falta de compreensão da realidade de alunos e famílias que recebem o benefício. Associado a isso, temos também a questão da moralização quanto à utilização do recurso (gasto com bebida ou com “supérfluo”), além do perfil dos beneficiários, ao terem sua índole questionada diante do desemprego. Para essas circunstâncias, o aprofundamento do debate se faz urgente – na sociedade e nas escolas, pois é preciso compreender as relações possibilitadas pelo PBF (ou não possibilitadas, diante do baixo valor transferido).

Essas questões que têm prevalecido nas relações sociais corroboram com a perspectiva de desqualificar a política pública. Para a professora Ana Petronetto, as falas sobre a utilização do recurso são deturpadas, preconceituosas e expressam a moralização dos costumes vivenciada dentro e fora das escolas. Definitivamente, não se pode desqualificar os beneficiários pela exceção. As pesquisas apontam a positividade do PBF. A luta diária das famílias empobrecidas para garantir as condições mínimas de sobrevivência é real.

A realidade vai criando as suas tensões e as suas contradições. Cabe a gente também analisar as conjunturas, as tensões, as contradições, e ver de que lado a gente está. O que é que a gente reforça? Qual é a nossa luta? O que podemos fazer? O que devemos fazer? Como fazer? O espaço da sala de aula é muito privilegiado. A escola é um lugar muito privilegiado. A escola não muda o mundo, claro que não. Mas, sem ela, seria uma barbárie.

51 Palestra ministrada por M. de F. Cararo no Curso de Extensão *Pobreza e Educação: um diálogo necessário*, intitulada *Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, Vitória, 2019.

52 Palestra ministrada por A. M. P Serpa, intitulada *Políticas Sociais e Educação*, no *Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2019.

Com ela temos a possibilidade de fazer muitos avanços civilizatórios. É preciso parar com os rótulos. As políticas são compensatórias porque deixaram de ter efeito na época que deveriam ter (informação verbal).⁵³

Sobre os limites que o PBF apresenta por reflexos da sociedade desigual regida por um sistema na ordem do capital, a palestrante/convidada afirma que é preciso entender que as mazelas produzidas pela pobreza atentam diretamente contra a dignidade humana, gerando um círculo vicioso que transforma crianças, jovens e adultos em vítimas de uma sociedade fadada a perpetuar as desigualdades.

Nesse bloco temático, dialogamos sobre o conceito de pobreza e suas dimensões, na relação direta com os direitos humanos e com os PTRs, em particular o PBF, diante dos fazeres da escola Admardo.

Tomamos a pobreza como um fenômeno estrutural e complexo, longe de ser considerada como uma mera insuficiência de renda, mas sim como violação de direitos. O respeito e o convívio humano com justiça, protagonizados por uma sociedade democrática, garantem oportunidades de acesso a serviços e a bens públicos a todos.

Esse debate, que adentra o espaço escolar, se faz necessário para que a luta pela democratização do ensino permaneça na proposta de uma escola inclusiva e significativa, pois, ainda que a educação não resolva o problema da pobreza, certamente contribui para o seu enfrentamento.

3.3 Democratização do ensino, gestão escolar e pobreza

No segundo bloco temático, *Democratização do ensino, gestão escolar e pobreza*, dando continuidade à análise dos dados produzidos, reunimo-nos no auditório da escola Admardo e em plataforma de acesso virtual para dialogar sobre “Gestão Escolar e Democratização do Ensino” (Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira), “Gestão Democrática” (Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva) e “O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais” (Prof.^a Dr.^a Renata Duarte Simões).

53 Palestra ministrada por A. M. P Serpa, intitulada *Políticas Sociais e Educação*, no *Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2019.

Garantida como um direito de todos no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação brasileira se materializa como um dos principais meios de minimizar as desigualdades sociais. A defesa pela efetivação dos processos de democratização do ensino dialoga com a ideia da educação como meio capaz de transformar e promover uma melhora da condição social do indivíduo, ainda que se compreenda que há outros fatores socioeconômicos, ao longo do percurso, projetando barreiras na vida dos estudantes, sobretudo dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Historicamente, a EJA se constitui por processos de reconhecimento e de consolidação em que a garantia do direito à educação atravessa interesses diversos e nem sempre consensuais, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos (ARROYO, 2005). O professor Eduardo Moscon, em sua fala, ressalta o que Arroyo, já nos anos de 1990, pontuava a respeito da necessidade de profissionais e escolas organizarem-se para receber as crianças e os jovens empobrecidos para se contrapor à escola destinada somente à classe média, elitista. Passados mais de vinte anos, Arroyo afirma que muito ainda precisamos avançar para garantir um ensino de qualidade a todos, sem discriminação.

Em conformidade ao que o palestrante Moscon nos apresenta, destacamos a necessidade de se considerar a pobreza e o efeito por ela gerado — negação de direitos —, bem como compreender que ela traz distinções entre os sujeitos. Para ele, as escolas, inclusive as públicas, têm a característica de serem para poucos, definidas pela não escolarização de estudantes empobrecidos, pois eles, em função da condição social/econômica, são sucumbidos à reprovação e ao abandono escolar.

De acordo com o palestrante/convidado, o argumento de considerar todos como iguais é uma armadilha utilizada para disfarçar o abismo de desigualdades econômicas, políticas e sociais que marca a sociedade moderna, pois, no discurso liberal, a igualdade é uma retórica, resumindo-se ao direito ao voto. Já os movimentos sociais e os movimentos de inclusão reconhecem que existem desigualdades e que, de modo algum, elas podem ser desconsideradas (informação verbal).⁵⁴

54 Palestra ministrada por E. A. M. Oliveira, intitulada *Gestão Escolar e Democratização do Ensino*, no *Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*, Vitória, 2020.

Nesse ponto, retomamos o diálogo com a professora Marlene Cararo, quando argumenta que pensar na equidade social é também pensar em oportunidades diferentes. Cararo, apoiando-se nos estudos recentes de Miguel Arroyo, aponta ser preciso considerar a complexidade conceitual da pobreza, pois ela é distinta em relação aos sujeitos (uns mais empobrecidos afetivamente, outros mais empobrecidos por cultura, por segurança etc.) (informação verbal).⁵⁵ Se temos sujeitos com demandas/necessidades diferentes, as oportunidades não podem ser iguais, ou seja, as pessoas mais empobrecidas precisam de políticas mais fortalecidas, precisam que as oportunidades sejam ampliadas.

A ampliação de oportunidades distintas para os diferentes sujeitos também precisa ser considerada no contexto educacional. Para Marshall (1967 apud OLIVEIRA, 2020), o direito à educação é um direito social de cidadania e, “[...] basicamente, deveria ser considerado não como o direito de a criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. [...] A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil” (informação verbal).⁵⁶

Contudo, o direito à educação, garantido pela democratização do ensino, ainda não se dá para todos com equidade. Por falta de justiça social/econômica, que inviabiliza o acesso, a permanência e a qualidade escolar, grande parte do público da educação básica — os Outros sujeitos — continua em menor número nas escolas. Para esse público, é oferecido um currículo que nega a própria identidade, os saberes acumulados, que não atende às demandas e não dialoga com os contextos de vida desses sujeitos. Carvalho (2004) assinala que a democratização é uma política pública que visa ampliar o direito à escolarização, não podendo haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos, assim como o acesso a diferentes bens culturais públicos, socialmente construídos.

Paiva (2007) ressalta que o direito à educação, preceituado na Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988), mesmo que ainda de forma insuficiente, fundamenta a ideia de que educação é uma condição necessária para se pensar o modelo democrático de sociedade. O aprender é um processo contínuo,

55 Palestra ministrada por M. de F. Cararo no Curso de Extensão *Pobreza e Educação: um diálogo necessário*, intitulada *Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, Vitória, 2019.

56 Palestra ministrada por E. A. M. Oliveira, intitulada *Gestão Escolar e Democratização do Ensino*, no Curso de Extensão: *Pobreza e Educação: um diálogo necessário*, Vitória, 2020.

constituído por toda a vida, e a EJA, em sua especificidade, se mantém em cena, reafirmando o direito ao pleno exercício da cidadania.

Por meio do relato de um cursista, nos parece ser um compromisso assumido pela escola Admardo trabalhar com a educação, entendendo-a como ferramenta na construção de uma sociedade humana e democrática:

[...] a EMEF EJA Admardo consegue atender aos propósitos democráticos quanto à oferta de ensino aos mais variados segmentos da sociedade, inclusive mantendo a máxima de uma escola que, não tendo um prédio físico localizado num único lugar geográfico específico, procura democratizar o acesso aos estudantes em vários espaços e tempos de aprendizagem (PROFESSOR 8, 2019).

Fernandes (2018 apud OLIVEIRA, 2020, s. p.) afirma que “conceber e praticar a gestão democrática da educação, requer, sobretudo, pensar a articulação entre democracia e educação” (informação verbal).⁵⁷ Tal articulação emerge como mediação possível no tempo histórico enquanto relação entre Sociedade, Estado e Educação, o que foi percebido pelos cursistas, quando destaca que “um dos vieses da democracia é a gestão democrática nas escolas, onde o gestor tem a obrigação de gerir com e para a comunidade, sendo um representante e mediador entre Sociedade, Estado e Educação” (PROFESSORA 11, 2019).

Para o palestrante/convidado, as lutas em defesa da democratização da educação pública e de qualidade fazem parte das reivindicações de diversos segmentos da sociedade desde o início do século XX, e menciona, com base nos estudos de Fernandes (2018), três momentos históricos que demarcam, de forma mais específica, a relação entre sociedade, Estado e educação: a década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; o processo constituinte que resultou no texto da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), apresentando uma concepção de gestão democrática ampliada, enquanto princípio do ensino brasileiro, que se concretizou com a LDB nº 9.394 de 1996; e o PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, que tem entre suas diretrizes a promoção

57 Palestra ministrada por E. A. M. Oliveira, intitulada *Gestão Escolar e Democratização do Ensino, no Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*, Vitória, 2020.

do princípio da gestão democrática da educação pública, reforçado nas diferentes metas e estratégias (FERNANDES, 2018 apud OLIVEIRA, 2020).

No tocante à organização dos movimentos sociais na luta pela retomada do Estado democrático de direito, um cursista ressalta a lentidão e fragilidade do processo no Brasil país, considerando os avanços e os retrocessos, como também inúmeras violências cometidas contra alguns grupos sociais:

Quando começamos a fazer o debate sobre a democratização, não somente no interior da escola, mas nos outros diversos ambientes dos quais participamos (sindicatos, associações de moradores etc.), vamos nos dando conta do quanto essa ‘construção’ é cuidadosa e demorada, repleta de viesamentos e descontinuidades. Ao recorrermos à história recente de nosso país, com os fugazes avanços rumo à igualdade e à justiça social, sujeitos às rupturas impostas à força, por uma classe dominante de tradição majoritariamente autoritária, este cuidado e demora talvez até se justifiquem. São práticas há muito presentes em nossa trajetória, onde vira e mexe as injunções da vida política cedem ao monopólio da violência pelo Estado. Se voltarmos um pouco mais atrás, veremos o quanto há de violência como marca indelével desde o processo de colonização, com o extermínio de populações indígenas e escravismo imposto aos africanos (PROFESSOR 9, 2019).

Oliveira (2020) evidencia que a gestão democrática das escolas representa um referencial político, educativo e simbólico, ou seja, a gestão democrática, diferente de ser uma simples decorrência da democratização política de um regime, corresponde a um ideal educativo e a um projeto de democratização política e social com expressão própria nas escolas (informação verbal).⁵⁸ Segundo o palestrante/convidado, a gestão democrática está fortemente marcada por uma história de lutas sindicais e estudantis, sendo palavra de ordem quando os atores educativos são impedidos de expressar as próprias e dissonantes vozes. Além disso, as escolas são lugares de produção de orientações e de regras, e não apenas espaços de reprodução normativa.

58 Palestra ministrada por E. A. M. Oliveira, intitulada *Gestão Escolar e Democratização do Ensino*, no *Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*, Vitória, 2020.

Importante salientar que, apesar das reconhecidas lutas históricas de reivindicação, a gestão democrática da escola não está dada, não se decreta e nem se institui por meio de legislação, pois “a escola democrática exige estruturas democráticas e existe como processo, com avanços e recuos e demanda, sobretudo, práticas democráticas e participativas nos processos de tomada de decisões” (AMARAL, 2018 apud OLIVEIRA, 2019, s. p.). A gestão democrática, ainda que sob seus limites e contradições sociais, é a base da organização efetiva da educação brasileira.

Observamos, em um dos relatos dos cursistas, o entendimento apresentado pelo palestrante no sentido de que uma escola democrática se faz cotidianamente, entre acertos e equívocos que demandam revisão de percursos, mas, fundamentalmente, com práticas participativas, pois o silenciamento ou o não envolvimento comprometerá as ações democráticas.

Os processos de democratização na EMEF EJA ASO têm sido construídos nos espaços e tempos de formação, na socialização de documentos da SEME, na elaboração coletiva de documentos que conduzem o trabalho e a proposta da escola, nos diálogos com estudantes e conselho de escola para tomada de decisões e avaliação das ações realizadas. Esses processos de democratização podem ser qualificados na medida em que todos os sujeitos se envolvam nos debates e se coloquem dispostos a expressar suas opiniões, o que nem sempre acontece. Cabe avaliação e permanente diálogo para identificar as razões dos silenciamentos. Gestão democrática requer a participação ativa dos sujeitos (PROFESSORA 14, 2019).

Entendendo que a educação nunca é politicamente neutra e que deve ser colocada a serviço de um processo de transformação social, com relação ao que se espera da gestão democrática escolar, o palestrante/convidado, baseando-se em Tavares (1990), afirma que a gestão democrática do ensino público deve buscar assegurar o acesso e a permanência das camadas populares na escola, além da universalização da educação básica; deve encarar o conflito de interesses como algo não só natural, como indispensável às transformações sociais. E acrescenta que a gestão democrática não pode se concretizar sem participação e, ainda, a educação democrática tem de ser gerida de forma também democrática.

Considerações a respeito dos pressupostos da gestão democrática na escola Admardo são evidenciados nos textos produzidos pelos cursistas:

[...] entendemos que nossa escola é democrática ao propor uma educação crítica com o intuito de possibilitar ao estudante desvelar a realidade social na qual está inserido e entender que a desigualdade social não é obra do acaso ou do divino. Ou seja, a educação estaria a serviço do processo de transformação social, contribuindo para uma sociedade justa e igualitária. Nossa escola assegura o acesso e a permanência de jovens que foram excluídos de outras escolas por questões de indisciplina ou reprovações sucessivas. Da mesma forma, acolhe adultos e idosos que não puderam frequentar a escola quando crianças ou adolescentes por motivos diversos, tais como: gravidez precoce, trabalho infantil para ajudar na renda familiar ou preconceito familiar relacionado à alfabetização de meninas. Os espaços de sala de aula distribuídos em prédios nos quais funcionam entidades de atendimento comunitário mantidos pela PMV, tais como Centro de Convivência da Terceira Idade (CCTI), Núcleo de Integração Social para Pessoas Idosas (NISPI) e Caminhando Juntos (CAJUN) valorizam os estudantes respeitando seus saberes e cultura, propondo uma educação fundamentada na compreensão e solidariedade coletiva (PROFESSOR 6, 2019).

Sobre o direito à educação, Oliveira (2020) chama a atenção quanto às obrigações da escola, por conseguinte, da equipe gestora, para além das obrigações inerentes ao poder público (informação verbal).⁵⁹ Toma como referência as normativas provenientes da LDB nº 9.394/1996 e do ECA (Lei nº 8.069/1990) e destaca, nessas leis, o que prescrevem quanto ao acesso, à permanência e à qualidade:

- a. acesso: LDB, artigo 5º (parágrafo 1º - incisos I, II e III e parágrafo 4º) e artigo 12 (incisos VII e VIII) (BRASIL, 1996b); ECA, artigo 53 (inciso V) (BRASIL, 1990);

59 Palestra ministrada por E. A. M. Oliveira, intitulada *Gestão Escolar e Democratização do Ensino*, no Curso de Extensão: *Pobreza e Educação: um diálogo necessário*, Vitória, 2020.

- b. permanência: LDB, artigo 3º (inciso IV) e artigo 4º (incisos III, VIII e IX) (BRASIL, 1996b); ECA, artigos 53 e 56 (inciso I) (BRASIL, 1990);
- c. qualidade: LDB, artigo 3º (inciso IX) e artigo 13 (inciso III) (BRASIL, 1996b).

De acordo com as normativas, com relação ao acesso, as escolas, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de informar aos familiares, ou aos responsáveis legais, a frequência e o rendimento dos alunos, bem como a execução de sua proposta pedagógica. Também devem notificar, ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público, a relação de alunos com quantitativo de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

Com relação à permanência, que se garante com critérios extrínsecos e intrínsecos ao ato pedagógico próprio do ensino-aprendizagem, demarca-se que a atenção, o zelo e o cuidado com os alunos são processos preventivos para evitar, a todo custo, a violência nos ambientes escolares, cabendo aos dirigentes dos estabelecimentos de ensino comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos que envolvem os alunos. O respeito à liberdade e o apreço à tolerância também devem ser observados nas escolas, além do direito dos estudantes de serem respeitados pelos educadores. A elaboração das regras internas da escola, por meio do regimento escolar, deve incentivar todas as formas dialógicas como modo de superação de tensões e conflitos, esgotando-se os recursos pedagógicos antes de serem aplicadas eventuais sanções disciplinares.

Fazendo menção à qualidade, o palestrante enfatiza que o aluno é o polo e a finalidade da escola, e que o aprendizado com qualidade é estabelecido como direito social, direito de cidadania e direito do indivíduo. No processo de ensino-aprendizagem, em decorrência do direito ao conhecimento, cabem deveres aos educadores, entre eles a elaboração conjunta do projeto pedagógico. Na hipótese de haver irregularidades que atentem contra o direito de aprender dos alunos, cabe ao gestor a condução dos processos para que esse direito seja assegurado.

Avançando o diálogo nesse bloco temático, nas contribuições do palestrante/convidado, professor Itamar Mendes da Silva, temos a compreensão de

que gestão democrática requer a participação ativa e planejada dos sujeitos, sendo a conversa o suporte inicial. Com base em fundamento freiriano, faz-se necessário conceber que a educação é processo de comunicação humana que humaniza os sujeitos – educação como humanização, e a educação escolar é processo relacional que envolve educador e educando, conhecimento e vida em movimento (informação verbal).⁶⁰

Segundo os cursistas, na escola Admardo, são três os pilares do fazer pedagógico cotidiano que buscam garantir a participação dos sujeitos: concepções de gestão fundamentada no pensamento freiriano, pressupostos de educação popular e relações estreitas com a Ufes, mais diretamente com o NEJA.

Dessa maneira, os tempos e os espaços de participação efetiva, ativa e planejada, se constituem de forma democrática e dialogada, retroalimentados pela garantia de planejamentos docentes coletivos em reuniões pedagógicas, Fóruns de discussões e outros mecanismos de diálogo. (PROFESSOR 8, 2019).

Para o palestrante, o entendimento de participação possibilita pensar em questões referentes à escola democrática (conceitos, implicações, formas). Antes, porém, nos leva a pensar em democracia, em Estado e em sociedade. Em um plano secundário, outras questões se apresentam, a exemplo: o que é participação? Como e em quais limites? Ou, ainda: o que é participação na escola? Participar em que, como, quem, quando?

A aproximação dessas questões vai exigir reflexões sobre em qual modelo de sociedade a escola se pautará: autoritária ou democrática. O caminho para o modelo de uma escola autoritária está em curso com o atual governo federal, inclusive com implantação de escolas cívico-militares em expansão. As pesquisas apontam que em torno de 30% do povo brasileiro é a favor do processo antidemocrático que desacredita ser a democracia um princípio e uma prática adequada para a convivência em sociedade, especialmente para a formação humana (informação verbal).⁶¹

60 Palestra ministrada por I. M. da Silva, intitulada *Gestão Democrática*, no *Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2020.

61 Palestra ministrada por I. M. da Silva, intitulada *Gestão Democrática*, no *Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2020.

De acordo com o palestrante/convidado, no modelo de sociedade autoritário, a gestão está baseada nos princípios de eficiência por meio de resultados. Isso impacta na existência ou não de conselhos de escola, na forma de provimento dos cargos, na remuneração, na formação continuada, na concepção de currículo, assim como nos processos escolares, se ocorrerão a partir da iniciativa e da autonomia da própria unidade de ensino ou a partir da contratação de assessoria externa.

Silva, I. (2020) argumenta que, na atualidade, estamos em uma acelerada desconstrução do bem público, com avanço crescente de privatizações na área educacional, como visto na merenda escolar, nos serviços de limpeza e de segurança que estão terceirizados, nos *vouchers*, nas *escolas charter*, na formação de professores com assessoramento externo, no currículo a partir da BNCC, com organização de apostilas e programas de ensino que retiram do professor a autonomia e a autoria, cabendo-lhe o lugar de transmissor, de cooperador de um determinado sistema, de reprodutor (informação verbal).⁶² Além desses processos mais abrangentes de privatização, as escolas ainda são avaliadas com os testes padronizados em larga escala, hierarquizando e rotulando a unidade com padrões meritocráticos, descontextualizados e sem intenção de qualificação, que ranqueiam para discriminar e segregar os menos capacitados. Tal processo constitui-se como um verdadeiro movimento de mudança na racionalidade organizacional da educação que afeta diretamente a lógica de gestão e o trabalho na escola pública.

Atualmente, temos muita dificuldade para a construção de projetos próprios da escola, de projetos políticos pedagógicos que expressem minimamente uma leitura da realidade, assim como das necessidades formativas dos grupos de educandos com os quais se trabalha. Se a defesa é por uma escola democrática, é preciso praticar a democracia, pois:

[...] ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar (FREIRE, 1997, p. 60).

62 Palestra ministrada por I. M. da Silva, intitulada *Gestão Democrática, no Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2020.

Praticar a democracia requer estabelecimento de uma comunicação direta entre educador e educando, entre conhecimento e vida em movimento, ou seja, conhecer a realidade dos sujeitos que participam do processo educativo (estudantes e familiares), pesquisar as necessidades e, a partir daí, estabelecer metas na perspectiva participativa e democrática. Isso não significa ausência de interesses, contudo, caberá à gestão compatibilizá-los, administrar os conflitos inerentes ao processo, uma vez que as pessoas e as vivências são diferentes.

Os conflitos vividos no dia a dia, no interior da escola Admardo, são identificados na fala de um cursista, quando destaca o constante esforço de diálogo e escuta das diferentes vozes no processo democrático que a instituição defende:

Discussões acerca do currículo e como ele implica em vidas na comunidade escolar adquirem um valor vital em termos pedagógicos durante as reuniões e os planejamentos das atividades diárias e eventuais, como os seminários e outros eventos oferecidos pela escola. No entanto, os vários sujeitos, componentes do corpo docente e demais atores da comunidade escolar refletem um espectro de pensamentos e posicionamentos muitas vezes reveladores de um incômodo tácito com as pautas progressistas defendidas na escola. Não se trata de negar a manifestação das mais diferentes vozes e engajamentos das diversas políticas educacionais e a defesa da educação em que cada um acredita. O que emerge, como questão mais urgente, é analisar a incoerência de posicionamentos assumidos por parte de docentes que revelam um não alinhamento com a construção coletiva da educação postulada no PPP da escola em que os sujeitos escolheram atuar. No caso dos professores, não que seja exigido que tenham conhecimentos e posturas sedimentadas de acordo com o complexo modelo apresentado e defendido por nossa escola, que se propõe a ser um espaço de compromisso político. As dúvidas, as incertezas e a angústia do 'como fazer' são aceitáveis, compreensíveis e benéficas, porque expor esses conflitos e incertezas didáticas e pedagógicas possibilita novos pensares e novas estratégias de ação. O preocupante é quando o discurso pedagógico corresponde, pragmaticamente, ao teoricamente esperado, satisfatório e cômodo, visando apenas manter um lugar de conforto proporcionado pelo silêncio, pela negação tácita, negando o conjunto do trabalho pedagógico, a

proposição de discussão real dos entraves e desafios do cotidiano escolar, priorizando o posicionamento individual de um professor. Um grupo de professores que não acredita em ideais democráticos de aprendizagem e mantém, disfarçadamente, um fazer autoritário e uma educação apenas transmissora de conhecimento, põe em risco todo um projeto de educação e fortalece o ideário de escola da disciplina clássica e excludente, contrária ao ideário de uma escola que pensa uma educação como ato político, em uma perspectiva democrática (PROFESSOR 8, 2019).

A partir do relato apresentado, o palestrante se posiciona, afirmando que a ética profissional precisa ser considerada, pois praticar a democracia pressupõe não perder de vista os princípios éticos, inegociáveis na relação escolar, tais quais: o respeito às diferenças; a participação de todos; a inclusão sociocultural, que envolve questões relacionadas à pobreza, à etnia, ao gênero, à inclusão de pessoas com necessidades pedagógicas especiais, ou seja, pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação, como também as com opções diversas de comportamentos; além da qualidade, que se expressa em uma escola boa para todos, sobretudo para os excluídos (informação verbal).⁶³

A escola, para ser democrática, tem que acolher a todos, como também permitir e envolver a participação de todos. Dentro da perspectiva democrática, a qualidade passa, necessariamente, pelo viés do bom atendimento. Em síntese, a gestão democrática “[...] é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam ‘cidadãos ativos’ participantes da sociedade [...]” (CURY, 2007, p. 489). Porém, de acordo com o professor Itamar, se aproximar dessa perspectiva acarreta implicações na espinha dorsal organizadora da escola, no PPP, no currículo e nas avaliações, especialmente na avaliação institucional.

Para que se construa uma escola efetivamente democrática é preciso considerar que a educação não é um processo que se faz em mão única — um ensina e o outro aprende —, mas que se faz na relação dialogal, é troca e é

63 Palestra ministrada por I. M. da Silva, intitulada *Gestão Democrática, no Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2020.

aprendizagem que se fazem em comum e no meio, como diria Paulo Freire (1987). Nesse sentido, o currículo não pode ser entendido de forma restrita, como um rol de conteúdos a ser trabalhado sequencial, linear ou cumulativamente. A proposta de currículo deve abraçar as necessidades e os anseios mútuos de todos os sujeitos que compõem a escola – educandos/educadores e a comunidade que a acolhe.

Nesse sentido, Freire e Macedo (1994 apud SILVA, I., 2020) nos ajudam afirmando que “currículo, no sentido mais amplo, implica não apenas o conteúdo programático do sistema escolar, mas também, entre outros aspectos, os horários, a disciplina e as tarefas diárias que se exigem dos alunos nas escolas” (informação verbal).⁶⁴

Do mesmo modo, o currículo não se constitui como um documento neutro, não existe neutralidade no ato de educar, não somos neutros, isentos ou imparciais, pois a educação por si só é um ato político – um processo de escolha, de opção. Para Silva, I. (2020), quem e como se ensina, o que e para que se ensina, não são questões triviais, são questões que organizam os projetos, as concepções e os valores que se tem, inclusive, que definem os sujeitos que participam, que estão dentro da escola tendo vez e voz (informação verbal).⁶⁵

Pensar em educação como ato político é negar a neutralidade ante os constantes ataques e violações de direitos a que está exposta grande parcela dos estudantes da escola pública, em especial, os sujeitos atendidos na EJA. “Olhar para os sujeitos, pensar nas suas vivências, refletir e agir para ressignificar a escola como lugar de aprendizagem crítica, autônoma e emancipatória constituem-se como práticas que contemplam a educação como ato político.” (PROFESSOR 8, 2019).

Na dinâmica assumida pelo debate, um cursista afirma que a educação nunca foi ou será politicamente neutra, pois “a classe dominante (política e economicamente) sempre tentou e tentará fazer com que a educação brasileira esteja a trabalhar para manter seus interesses no destino da nação, apesar da desigualdade social que isso possa provocar” (PROFESSOR 6, 2019).

64 Palestra ministrada por I. M. da Silva, intitulada *Gestão Democrática, no Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2020.

65 Palestra ministrada por I. M. da Silva, intitulada *Gestão Democrática, no Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2020.

Assim, a educação é um ato político com duas vertentes: uma que produz desigualdades e outra que produz oportunidades.

Em uma escola democrática, os processos acontecem entre acertos e erros, colocando-nos, muitas vezes, diante dos limites da própria condição de escola tida como democrática. Nesse momento, a necessidade de se avaliar coletivamente integrará a ação democrática e os ajustes comporão o processo. “A avaliação trará elementos para se tomar consciência de que nós não estamos fora do curso, porque sendo inconcluso a escola também vai ser inconclusa e nosso projeto de escola democrática também” (informação verbal).⁶⁶ O projeto de escola democrática é como a *história do horizonte*: “a gente dá um passo em direção a ele, parece que ele se afasta um passinho, mas isso não significa que o passo que a gente deu não foi acúmulo, não foi a experiência” (informação verbal).⁶⁷

Isso significa que nos tornamos mais exigentes e o que conquistamos já nos pertence, portanto, queremos mais. O “ser mais” freiriano requer construção participativa e esforço coletivo dentro do ambiente escolar:

Este esforço participativo é a marca do ser mais Freireano, que, em conjunto com o grupo de estudantes com os quais se relaciona, aprende na medida em que ensina, e ensina na medida em que aprende. Com o risco de tal expressão se tornar um lugar comum, é importante reafirmá-la, quando valorizamos a escuta como prática diária e não apenas um recurso retórico que venha referendar ideias construídas a priori. Estar aberto para as sugestões, os olhares, as falas e os silêncios de nossos adolescentes, adultos, senhores e senhoras, considerar as opiniões, ouvir suas histórias, inserir conteúdos significativos nos relatos de suas vidas, às vezes sofridas, mas nem por isso indignas, é parte deste esforço em construir um currículo que produza um sentido na perspectiva da emancipação de todos(as), valorizando a aprendizagem e a liberdade docente com

66 Palestra ministrada por I. M. da Silva, intitulada *Gestão Democrática, no Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2020.

67 Palestra ministrada por I. M. da Silva, intitulada *Gestão Democrática, no Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2020.

a devida seriedade, sem que isto implique em sisudez (PROFESSOR 9, 2019).

Silva, I. (2020) recorre a Freire (1991) para afirmar que a escola democrática é aquela que promove a *real participação* de professores, da comunidade de pais e de representantes de movimentos populares na vida inteira da escola; aquela que valoriza e promove o poder de decidir, pois só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia (informação verbal).⁶⁸

O palestrante segue pontuando que a produção de uma escola democrática inevitavelmente transforma o ambiente escolar em um lugar de convivência, em um lugar permeável às classes populares, aos sujeitos empobrecidos, negros, periféricos. A esse público, é fundamental possibilitar experiência de democracia, fazendo da escola um espaço efetivo de aprendizagem, de relação entre e com os sujeitos (internos e externos), com os movimentos sociais e com tudo o que está no entorno da escola, para que possam construir, coletivamente, relações de produção de conhecimento e fazer da escola um centro condutor/divulgador de cultura popular e erudita.

Nesse contexto, compreende-se que o processo de participação nas decisões é um movimento coletivo, ou seja, a escola é produto do esforço coletivo, e os mecanismos da gestão democrática (da escola democrática) passam pelo PPP, pelo currículo, pela participação e por pensar o que se faz, construindo autocrítica. A prática democrática requer conhecer as realidades, os territórios, as demandas dos educandos e planejar as ações escolares de forma coletiva e participativa. Uma escola que se faz democrática acolhe a todos, sobretudo os invisibilizados, e atua compreendendo que a educação, por si só, é ação política. Nessa escola, os sujeitos que padecem em contextos empobrecidos são acolhidos e encontram a ação pedagógica que lhes possibilita experienciar processos democráticos.

A fim de problematizar a questão da pobreza em seu aspecto mais amplo e os impactos da desigualdade social em contexto escolar, a palestrante/convidada Renata Duarte Simões convida à reflexão sobre educação como direito social e escola como espaço protetivo desse direito, no sentido de en-

68 Palestra ministrada por I. M. da Silva, intitulada *Gestão Democrática, no Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2020.

frentamento da pobreza e da desigualdade, pensando em políticas públicas de superação dessa condição social. Assim, ressalta a importância de se pensar os impactos da pobreza na vida dos jovens, dos estudantes das escolas públicas, destacadamente do público matriculado na EJA.

Conforme mencionado por Cararo (2019), em sua palestra, a porcentagem de alunos empobrecidos, dentro da linha de pobreza e de extrema pobreza, inseridos nas escolas públicas brasileiras, gira em torno de 70% a 80%, ou seja, um número expressivo, que nos aponta a necessidade de investimento em políticas públicas voltadas para a garantia de direitos desses sujeitos. É preciso divulgar esse dado, torná-lo referência nas discussões escolares para que possamos refletir, também, sobre as nossas práticas dentro das escolas (informação verbal).⁶⁹

Fazendo referência aos estudos de Leite, L. (2015) e partindo do contexto de infâncias e juventudes em vivências de pobreza, a palestrante elenca algumas questões para a reflexão dos cursistas: quem são as crianças, os jovens e os adolescentes em situação de pobreza no Brasil? Que olhares são construídos sobre eles? Como é que a gente enxerga esses jovens, essas crianças, que estão na escola pública? Que lugares eles têm ocupado nas políticas educacionais? Que vivências eles têm experimentado nesses contextos escolares? (informação verbal).⁷⁰

Segundo a palestrante, essas perguntas são importantes para se pensar a escola nos fazeres cotidianos e as práticas pedagógicas elaboradas para os excluídos, os marginalizados, os empobrecidos, pois é essencial entender como a pobreza vem se constituindo historicamente e como a escola se tornou um espaço de reprodução dessa pobreza. O que se percebe é que a escola, com suas práticas homogeneizadoras, engessadas, por vezes, acaba reproduzindo o desequilíbrio social gerado pelo sistema capitalista e, em vez de trabalhar no sentido de superação, de enfrentamento, reforça e endossa esse processo de desigualdade.

69 Palestra ministrada por Renata Simões, intitulada *O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais*, no *Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2020.

70 Palestra ministrada por Renata Simões, intitulada *O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais*, no *Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2020.

Provocando a reflexão sobre crianças e jovens em situação de pobreza, Simões recorre a Leite, L. (2015) para afirmar que criar uma definição de infância e de juventude não é algo simples,

[...] isso porque, por um lado, há uma dificuldade em construir uma definição que consiga abranger a heterogeneidade do real e, por outro, é possível observar que algumas representações sobre esses segmentos estão presentes no imaginário social, interferindo na sua compreensão (LEITE, L., 2015, p. 10).

Com isso, por serem categorias socialmente produzidas, as interpretações sobre o que é ser criança ou ser jovem adquire significados específicos a partir de um dado contexto histórico, social e cultural.

Ainda assim, é possível identificar duas imagens amplamente generalizadas em nossa sociedade, das quais a escola pública se apropria para propor ações e políticas para os jovens. A primeira visão define que jovens são iguais, ou seja, é homogeneizadora, como se todos eles tivessem as mesmas capacidades intelectuais, desejos, condições de vida, valores e necessidades. Nesse sentido, tudo que é elaborado e pensado para esses jovens vistos como iguais é padronizado e homogeneizado. A outra visão que a escola lança sobre os alunos é estigmatizadora, ou seja, aquele aluno que não consegue se adequar às normas, aos padrões, passa a ser visto como um aluno indisciplinado e revoltado (informação verbal).⁷¹

É preciso registrar que a escola Admardo avançou muito no sentido de enxergar esses jovens em suas particularidades – sem rótulos e sem estigmas, contudo, essas visões ainda se fazem presentes nas demais escolas públicas, que reproduzem as práticas do capitalismo excludente, violador de direitos, e de uma sociedade fortemente marcada pela hierarquia social. Nas escolas em que não se abrem possibilidades para o diferente, o diverso, as particularidades, as especificidades ou os desejos não têm espaços.

Em qualquer uma dessas visões, não há espaço para a diversidade de realidades vividas por crianças e jovens,

71 Palestra ministrada por Renata Simões, intitulada *O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais*, no *Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2020.

que em muito conformam suas identidades. Por isso, como bem ressaltam Dayrell (2003), Sarmiento (2003) e Abramo (2005), devemos falar de infâncias e juventudes no plural para não esquecermos as diferenças e as desigualdades que perpassam as suas condições de vida. Assim, a questão que se coloca não é apenas sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a infância ou a juventude, mas sobre os diferentes modos como tais fases podem ser vividas. Nessa perspectiva, a infância e a juventude constituem um grupo social diverso, no qual estão presentes diversas condições tais como a classe, a etnia, o gênero, entre outras, o que implica compreendê-los nas suas diferenças e apreendê-los como indivíduos que têm uma história, que vivenciam diferentes experiências, que são de diferentes origens sociais, com desejos e comportamentos diversos (LEITE, L., 2015, p. 11).

Essas escolas, com visão homogeneizadora e estigmatizadora, que consideram os jovens como objetos, como folha em branco, suscetíveis de uma socialização pautada por instituições ou agentes sociais, não percebem que esses sujeitos são atores sociais, são sujeitos de direitos que devem ser respeitados e protegidos (LEITE, L., 2015). No mais, as escolas têm essa postura de negação porque foram constituídas por pilares de uma classe burguesa, edificadas pelo homem branco, europeu e heterossexual.

Os olhares direcionados para as crianças empobrecidas estão fundamentados no assistencialismo e no moralismo.

Sob o olhar assistencialista, as crianças pobres precisam ser cuidadas, educadas intelectual e moralmente, já que suas famílias — no caso, famílias pobres — “são desestruturadas, não têm educação”. Nesse sentido, a ideia do cuidado com a infância pobre nasce impregnada de um olhar autoritário e negativo; e, por esse motivo, durante muito tempo, as creches foram vistas como instituições de caridade, “mantidas, muitas vezes, por igrejas ou por famílias abastadas que se sentem na obrigação religiosa de salvar essas ‘pobres crianças de seu destino. (LEITE, L., 2015, p. 12).

Já para os jovens empobrecidos, marginalizados, os olhares ganham teor punitivo, o que vem definindo, historicamente, a estrutura organizacional

do sistema de ensino público brasileiro. Vistos como violentos, baderneiros, muitas vezes até como criminosos, a solução encontrada pela sociedade para lidar com jovens pobres é a correção a partir de punição, inclusive a penal. Dessa forma, “os problemas vividos pelas juventudes pobres se transformam em caso de polícia” (LEITE, L., 2015, p. 12), e os órgãos criados para resolvê-los — como o Serviço de Assistência ao Menor (SAM),⁷² em funcionamento entre 1940 e 1964, e a Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criada em 1964 — se assemelham a uma prisão, com um caráter marcadamente repressivo (LEITE, L., 2015, p. 12).

De acordo com Simões, R. (2020), essas representações ainda estão muito presentes em nossa sociedade (informação verbal).⁷³ Sob os olhares pejorativos, a escola vem constituindo e reproduzindo equívocos no atendimento aos jovens, negando-lhes direitos, invisibilizando-os. Os estudantes não conseguem se encontrar na escola ou encontrar sentido no que a escola propõe, pois o currículo escolar não dialoga com os saberes desses alunos vistos como “os Outros” – os oprimidos, os periféricos, os negros, os marginalizados, os que não se adequam às normas, os homoafetivos, os sujeitos empobrecidos que frequentam escolas. Esse processo fomenta a exclusão e leva vários alunos à evasão, ao abandono escolar. A ideia comumente constatada nas escolas é de que esses Outros devem se recolher para não atrapalhar a organização escolar, para não atrapalhar o funcionamento da escola que flui ao modo do homem branco, da sociedade patriarcal.

Contudo, o “fracasso” escolar não é do aluno pobre que evade, que não consegue aprender. É preciso pensar que o fracasso é, também, da escola, da sociedade (DUARTE, 2012; MOLL, 2014), uma vez que nós não conseguimos nos aproximar desse aluno. Segundo Silva, I. (2020), a escolha por fazer uma escola democrática, que inclua a juventude empobrecida, marginalizada, periférica, é nossa, de toda a sociedade, de todos os profissionais envolvidos com a

72 “O termo ‘menor’ era a denominação usada somente para filhos e filhas das famílias de baixa renda, os pobres, pois os economicamente favorecidos eram chamados de crianças e adolescentes. Somente com a Constituição de 1988 e com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é que se consagraram direitos específicos da criança e do(a) adolescente, os quais passaram a ser considerados sujeitos de direitos” (LEITE, L., 2015, p. 12).

73 Palestra ministrada por Renata Simões, intitulada *O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais*, no *Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2020.

educação (informação verbal).⁷⁴ Assim, é possível interromper esse processo de aniquilamento das culturas, de apagamento dos diferentes saberes.

Para a palestrante/convidada, o movimento de resistência, de luta, de fazer do ambiente escolar um espaço democrático é possível, e as ações que a escola Admardo desenvolve demonstram isso. É uma escola que se faz pelo diálogo, problematizando as estruturas sociais e humanizando os sujeitos para que possam vir a contribuir para a transformação da sociedade.

Apoiando-se em Paro (1999), que parte do conceito de educação como constituição cultural de sujeitos livres e da centralidade do trabalho como mediação para a realização do homem histórico, a palestrante alerta sobre o pensamento equivocado de função da educação, portanto, da escola, de atuar sob a égide do mercado e de preparar os sujeitos para o trabalho alienado, em vez de preparar para o viver digno e para o exercício da cidadania plena. Nesse processo de negação de direitos, o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente também é negado aos empobrecidos, restando-lhes o saber técnico, prático, reduzido às necessidades do trabalho.

Compreendendo o direito de acesso ao conhecimento acumulado historicamente, uma cursista argumenta:

O homem se socializa na vida com outros humanos, ele se apropria do que foi construído pela humanidade para poder tentar viver melhor. O homem, ao longo da sua história na face da terra, a partir dos problemas que foi enfrentando, foi produzindo conhecimento e o conhecimento vem sendo socializado. Só que algumas pessoas entendem que nem todos têm direito a esse conhecimento produzido. É uma herança dos nossos antepassados e essa herança me possibilita ter uma vida melhor, e isso é negado para muitas pessoas (PROFESSOR 6, 2019).

Segundo Paro (1999, p. 8), o papel da educação é mediar a apropriação desses saberes acumulados, promovendo a “atualização histórica de cada indivíduo”, sendo a escola o local onde se dá (ou deveria dar-se) a educação sistematizada, “objetivando prover os indivíduos de elementos

74 Palestra ministrada por I. M. da Silva, intitulada *Gestão Democrática, no Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2020.

culturais necessários para um melhor viver na sociedade a que pertencem” (PARO, 1999, p.8).

Na escola, o educador é o mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana. Contudo, ocorre que, na ação dos professores e no atendimento às aspirações e expectativas dos estudantes, o que aparece como perspectiva primeira é o mercado de trabalho, cabendo questionar se a escola deve conferir tanta ênfase a essa tarefa.

As críticas de Paro (1999) dizem respeito, primeiro, ao fato de a escola ser considerada socialmente importante por contribuir com algum retorno ao sistema econômico, quando a importância está no fato de atualizar culturalmente as novas gerações; segundo, pelo fato de a escola ser utilizada como alibi para a falta de ascensão social, quando a baixa (ou ausente) posição social é atribuída à falta de escolarização e não às injustiças cometidas pela sociedade capitalista; e terceiro, pela dependência que o sistema produtivo criou em possuir um quantitativo de profissionais com formação acadêmica cada vez maior e mais atualizada. A escola pública, subsidiada com os impostos da população, tem funções mais importantes do que ficar servindo ao capital, ou seja, ela deve cumprir de fato a sua função de mediar a apropriação da cultura, democratizando o ensino e os saberes a todos os indivíduos, sem exclusão de qualquer grupo.

Simões, R. (2020) ressalta que a escola, na preparação para o trabalho nos moldes da subserviência e submissão ao capital, atua pelo mínimo, pois o jovem é preparado para o trabalho subalterno, braçal (informação verbal).⁷⁵ Além disso, na sociedade capitalista, ao fragmentar os saberes, ao não problematizar o trabalho alienado, a escola está cumprindo a proposta ideológica do mercado, mantendo a perversidade de empobrecer os sujeitos, ou seja, aos pobres será ofertada uma escola pobre, para que não tenham condições de criticar, de refletir e de ascender socialmente.

Ao privilegiar uma aprendizagem mecânica, fraca e rasa, em detrimento do pensamento crítico, a escola pública contribui para que os sujeitos permaneçam pobres e sem perspectiva (IOSIF, 2007; DEMO, 1988). A classe dominante

75 Palestra ministrada por Renata Simões, intitulada *O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais*, no *Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2020.

continua produzindo uma escola pobre ao manter as estruturas deficientes, com corte ou redução de verbas, com precarização da formação docente, com fechamento de escolas/turmas, com responsabilização da escola pela não ascensão social etc. Existe uma proposta de empobrecimento da escola para que os alunos não consigam mudar, e a resistência, a partir de profissionais engajados com o direito à educação, está em justamente entender a função social que a escola precisa assumir para que ocorra a transformação almejada.

Essa escola se justifica jogando a culpa pelo insucesso escolar no aluno, atribuindo-lhe a ausência de esforço e a evasão. A compreensão é de que, se é ofertado, ao estudante, acesso à escola, professor, alimentação escolar, material, transporte, livro didático, uniforme, auxílio financeiro e, ainda assim, ele não aprende, a culpa é única e exclusivamente dele. A culpabilização do aluno é muito frequente em nosso sistema educacional, e a meritocracia, propagada pela mídia, dá conta de reforçar a crueldade imposta aos sujeitos empobrecidos que vem acumulando negação de direitos ao longo da história.

Simões, R. (2020) enfatiza que, quando se negam oportunidades, os sujeitos não conseguem mudar a própria condição, fracassam, e, obviamente, não se trata de falta de esforço (informação verbal).⁷⁶ É preciso que a escola contribua no sentido de corrigir e não fortalecer e/ou reproduzir as injustiças sociais. Se hoje é possível detectar esses problemas, precisamos pensar em outra forma de trabalhar processos de ensino-aprendizagem, pensar em uma outra escola para uma outra sociedade, mais justa e equânime, ainda que se compreenda que a escola não é a salvação que vai romper com o caos social (YANNOULAS, 2013; ARROYO, 2015; SILVA, 2008; CARARO, 2015; DUARTE, 2012).

Para Simões, R. (2020), os movimentos sociais podem contribuir com a experiência de lutas sociais que acumularam, para que a escola participe do processo de transformação da sociedade, com o enfrentamento da condição de pobreza a que os estudantes estão submetidos (informação verbal).⁷⁷ A escola precisa se aproximar dos movimentos sociais – movimento dos Sem

76 Palestra ministrada por Renata Simões, intitulada *O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais*, no *Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2020.

77 Palestra ministrada por Renata Simões, intitulada *O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais*, no *Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2020.

Terra, das Mulheres, dos Negros, dos Homossexuais, dos Trabalhadores, de EJA, entre outros, que entram em cena como sujeitos de direitos e que são os movimentos que vêm assumindo uma postura crítica em relação à sociedade em que vivemos. A escola trabalha muito apartada do mundo, ela se isola de outros segmentos sociais e isso é um equívoco. Os movimentos sociais procuram ocupar a escola, mostrando que ela pode se constituir como espaço de mudanças, comprometido a construir um mundo menos desigual, mais justo, democrático e diverso (informação verbal).⁷⁸

Um cursista, ressaltando a contribuição dos movimentos sociais, aborda a importância de não só se reconhecer no outro, mas também de poder dialogar sobre as pautas de outras lutas:

Eu lembro que quando eu tinha um grupo, uma coisa que me marcou é que, por mais que eu fosse e sou um homem gay, e trabalhasse com aquelas meninas a dança afro, o teatro e tudo, interferir ou dialogar sobre o cabelo delas era uma fala minha. E aí, quando eu trouxe duas colegas [...] para conversar com elas, eu vi a grande transformação, porque aí se deu a visibilidade, elas viram uma outra mulher negra, que tinha uma outra estética, falando sobre a beleza de ser mulher negra (PROFESSOR 8, 2019).

Permitir que diferentes culturas adentrem o espaço escolar e que a escola promova o diálogo entre essas culturas diversas é um desafio que devemos enfrentar. Precisamos lutar por tempos de formação humana em nossas escolas, e não apenas por tempos de transmissão de conteúdos, entendendo que os conteúdos são instrumentos de formação, e não fins em si mesmos. É preciso considerar urgente a ideia de se criar canais de conexão entre a cultura dos estudantes e a cultura escolar, reconhecer que as nossas práticas precisam ser colocadas em xeque, pois dificilmente estamos considerando que, por trás de um aluno, existe um jovem que carrega saberes, culturas e uma forma própria de ver e viver o mundo (LEITE, L., 2015).

78 Palestra ministrada por Renata Simões, intitulada *O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais*, no *Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2020.

Nessa perspectiva, emerge a necessidade de dar centralidade aos sujeitos e menos aos conteúdos, o que não quer dizer que os conteúdos serão negligenciados. Considerar os sujeitos no centro do processo educativo implica muito mais que colocar a formação de sujeitos críticos e participativos como um dos objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola. Para Leite, L. (2015), considerá-los no centro do processo educativo acarreta “reorganizar tempos, espaços, agrupamentos, conteúdos escolares, e também mudar o lugar de educandos(as) e educadores(as) na dinâmica do trabalho e, principalmente, em transformar a vida da escola, entendendo-a como espaço de cultura” (LEITE, L., 2015, p. 20).

Dessas buscas e inquietações, chamou-nos a atenção o apontamento feito por um cursista, de que devemos renunciar às certezas para reelaborar nossos fazeres pedagógicos, buscando ferramentas e subsídios para perceber o que nós podemos fazer e até onde podemos avançar no diálogo com os saberes dos alunos (PROFESSOR 8, 2019). Outra questão que precisamos considerar é que a escola (democrática) precisa se transformar em espaço de acolhimento da diversidade – de etnia, cultura, vivência social, gênero e ritmos de aprendizagem. “A diversidade não é só em relação ao aluno, às vezes, o professor que apresenta uma opinião diferente, ele também é colocado para fora” (PROFESSOR 9, 2019).

A diversidade de grupos sociais, que estão presentes nas escolas, passou a ser identificada como deficiência escolar, assumida pela condição social e cultural dos indivíduos em função da condição de pobreza, da desestruturação familiar e da falta de estímulo do meio cultural em que os indivíduos vivem (especificamente os pobres, negros, periféricos, excluídos). Em contrapartida, trabalhar com a diversidade significa levar em conta, a partir dos conteúdos sistematizados, o contexto de vida, o território, os diferentes desejos e anseios dos estudantes, tornando-se fundamental ouvir e dialogar com essa diversidade.

Contudo, os muros altos e reforçados revelam a relação de distanciamento que a escola estabelece com o bairro, com o território. Por medo da violência, a escola se fecha e não interage com o bairro, com a rua, com o local de moradia de seus alunos. A escola não consegue dialogar com a comunidade, com a família, não consegue fazer a aproximação com o território em que está inserida (SIMÕES, 2020). Além disso, para algumas pessoas, entrar na escola significa entrar em um outro mundo, bem diferente

do que estão acostumadas – onde encontram um conjunto de regras, tempos rígidos, hierarquias, proibições, castigos etc.

No sentido de buscar a aproximação com os territórios, os movimentos sociais são muito importantes para ampliação do diálogo entre escola e comunidade, pois estão em luta para romper muros, abrir escolas, ocupar as ruas e as praças, retomar a dinâmica comunitária de bairros e de pequenas cidades, criar espaços públicos de convivência e socialização para crianças e jovens.

Dentre os caminhos apontados, a palestrante/convidada finaliza mencionando Freire (1987), ao lembrar que a educação não é neutra, ela é um ato político, o que exige de nós (professores e estudantes) um posicionamento a respeito do nosso compromisso social, na luta contra as injustiças sociais. Paulo Freire, contrapondo-se ao que chama de educação “bancária”, propõe uma educação libertadora, mais conectada com a luta dos coletivos oprimidos. Essa educação para libertação está pautada no diálogo que humaniza o sujeito, e se configura por meio de práticas culturais emancipadoras para os coletivos que dela participam, de modo a contribuir para a transformação social (FREIRE, 1987, apud SIMÕES, 2020) (informação verbal).⁷⁹

A professora Renata Simões (2020) ressalta que os estudantes, enquanto sujeitos de direitos, requisitam que seus direitos sejam garantidos nos diferentes processos da escola, seja por meio do respeito às identidades e às diferentes culturas, seja por meio de um ensino de qualidade, que dialogue com os territórios, que tenha sentido e significado para as suas vidas por considerar as histórias e as lutas de cada um. Além disso, os direitos devem ser garantidos pela possibilidade de ampla participação na elaboração dos processos de ensino-aprendizagem, dos planejamentos, da avaliação escolar, enfim, os alunos precisam ser ouvidos para que se tornem sujeitos da própria formação humana e para que a escola assuma a perspectiva democrática de ensino.

A escola que se quer democrática também precisa trabalhar na direção de um ensino crítico. É alarmante a dificuldade dos alunos (e também de profissionais da educação) em analisar criticamente o momento atual, de ameaças constantes no campo educacional, como o movimento da escola sem partido,

79 Palestra ministrada por Renata Simões, intitulada *O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais*, no *Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário*. Vitória, 2020.

a implantação da escola cívico-militar, os ataques ao Fundeb, a proibição do debate de gênero, o *homeschooling*, os *vouchers*, as *escolas charter* e, recentemente, a PL nº 5.595, de 2020 (BRASIL, 2020), dentre tantas outras situações que colocam em risco a escola pública e a democratização do ensino.

Assim, concluímos que a educação é um direito social, e que a escola constitui espaço protetivo desse direito, portanto, é preciso fomentar as políticas públicas de enfrentamento à pobreza e sua superação para que os estudantes se encontrem e se reconheçam nas escolas, apropriando-se das diferentes culturas através de um currículo que dialogue com suas necessidades e com seus territórios. É preciso fazer da escola um espaço de resistência, um espaço democrático de vivência e de convivência. Além disso, a educação, concebida como processo de comunicação que humaniza os sujeitos, não é neutra, e deve ser colocada a serviço da transformação social dos educandos.

Este capítulo também nos trouxe a compreensão dos fazeres necessários para a implementação de uma escola efetivamente democrática que atue sob circunstâncias adversas, mas que acolha e que dialogue com a diversidade, com os contextos empobrecidos, e que possibilite a participação coletiva dos diferentes sujeitos escolares. Enfim, construímos um percurso que nos aponta a possibilidade de um fazer pedagógico responsável, solidário e comprometido com os processos humanizadores que proporcionam aos estudantes da escola Admardo a afirmação de seu existir, representado no conjunto de seus direitos e de seus desejos.

Considerações finais

Ao longo de toda a nossa trajetória de estudo, percorremos o objetivo de analisar o processo de democratização do ensino na EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira, em seus diferentes contextos, na perspectiva do enfrentamento da condição de pobreza/extrema pobreza e desigualdade social vivenciadas pelos estudantes dessa modalidade de ensino.

Inicialmente, buscamos compreender como o direito à educação está previsto nas normativas legais e como vem sendo efetivado, pensando em garanti-lo aos diferentes sujeitos, sobretudo aos que sofrem em contextos empobrecidos (os marginalizados, os negros, as mulheres, os periféricos, os excluídos). As reflexões se estenderam, também, à democratização do ensino, pois compreendemos a importância dessa abordagem na relação com a pobreza e a desigualdade social.

Assumimos o debate fundamentados em Carvalho (2004, p. 329), que compreende democratização como *universalização de oportunidades* ou *o cultivo da liberdade do educando*. Com isso, não marcamos uma diferença conceitual apenas, “mas sobretudo [buscamos] adesão às práticas sociais que [consideramos] mais valorosas” (CARVALHO, 2004, p. 329). Assim, “enquanto, para uns, a democratização se caracteriza por políticas públicas de abertura da escola para todos, para outros, ela decorre de práticas pedagógicas capazes de formar indivíduos livres” (CARVALHO, 2004, p. 330).

Compartilhando do pensamento do autor, argumentamos que não pode haver democratização do ensino sem o esforço da agenda política para o acesso e a permanência de todos nas escolas, com acesso a bens culturais historicamente acumulados.

Quanto à escola Admardo, vimos que foi pensada/criada em função de homens e mulheres, gays, lésbicas, transexuais, trabalhadores, filhos, filhas, pais e mães, moradores urbanos de periferias, comunidades e vilas, pessoas em situação de rua, pessoas com deficiência, enfim, uma gama de sujeitos que, em síntese, representa a parcela da população invisibilizada ou que padece nos contextos empobrecidos. Quando analisamos os documentos dessa escola, identificamos que a condição de pobreza em nenhum dos textos era tratada, seja para fazer referência aos sujeitos atendidos, seja para discutir a temática enquanto categoria de análise, o que nos levou a uma questão inicial: como a pobreza vem sendo pensada/situada/enfrentada no processo de democratização do ensino na instituição escolar “multiclasses” Admardo Serafim de Oliveira, instalada em dez diferentes bairros do município de Vitória-ES?

O Curso/Formação nos trouxe algumas respostas, por meio dos debates e das reflexões com os profissionais da escola, através das atividades escritas, dos relatos, dos diálogos nos encontros (presenciais e virtuais), somando-se a uma rica produção de dados que fundamentaram as nossas análises. Inicialmente, ao apresentarmos a proposta de formação, propondo o debate sobre a categoria pobreza e os processos de democratização do ensino, convidamos os profissionais da escola para embarcarem nesse projeto e juntos compreendermos a complexidade que envolve o quantitativo de estudantes empobrecidos (70% a 80%) vinculados à educação básica brasileira.

Por meio da apropriação da temática, foi interessante observar o reconhecimento dos profissionais no que se refere à aproximação com a pobreza, nas experiências de vida dos alunos e em suas próprias, contribuindo, inevitavelmente, para a compreensão da existência dessa condição social pelo viés da ausência, e não apenas pelo recorte econômico. Para a maioria dos cursistas, esse foi o primeiro contato com a temática, oportunidade ímpar de atentar-se para essas questões, muitas vezes ignoradas.

Ao longo do curso, relatos sobre o quanto é profundo e complexo tratar do tema da pobreza nos espaços das salas de aulas foram compartilhados e a dificuldade dos alunos em se perceberem empobrecidos quando vítimas da

produção do próprio trabalho e do mercado gerido pela mão pesada do capital burguês, classista, e/ou a dificuldade em se perceberem desumanizados via ausência de oportunidades, de acesso aos bens culturais, também foi problematizada pelos professores, que assumiram o compromisso ético-político de produzir uma escola acolhedora e democrática, com a concretude de suas ações em forma de consciência crítica e de esperança. As visões moralizantes e estereotipadas da pobreza também foram questionadas, estabelecendo-se diálogos críticos sobre a temática.

Diante do desafio de se compreender a pobreza enquanto fenômeno histórico produzido socialmente, os relatos apresentados pelos participantes confirmam como a temática provocou reflexões e mudanças, não só pela ampliação da visão de mundo, mas essencialmente pela organização e realização das práticas pedagógicas. Observamos o comprometimento dos profissionais em promover, a partir de um novo olhar em relação à temática da pobreza e aos processos de enfrentamento dessa condição, outras formas de fortalecer a relação escola-comunidade, a relação com os equipamentos públicos e de se pensar as práticas educativas, buscando fazer a diferença ao considerar as realidades sociais dos estudantes público-alvo da EJA – os negros, os periféricos, os marginalizados, os trabalhadores, os indivíduos em situação de rua, os sujeitos em conflito com a lei, os idosos, os estudantes com deficiência, os catadores de lixo, ou seja, todos aqueles que necessitam de políticas sociais ampliadas/articuladas.

Vale ressaltar que, mesmo considerando os limites e os desafios pautados, entre eles as políticas públicas que negam direitos aos sujeitos empobrecidos, como também os processos escolares antidemocráticos, a consolidação de debates dessa natureza representa a resistência ao que tem sido imposto em nossa sociedade – condição de discriminação, desvalorização e subalternização. Foi consenso, entre os profissionais, a esperança de ações possíveis para a superação das condições de pobreza/extrema pobreza e de desigualdade social, com destaque para a função social do Estado no dever de garantia dos direitos a toda a população, com investimentos e ampliação das políticas públicas.

Com base nas legislações educacionais, que nos deram suporte para a compreensão do percurso histórico de democratização do ensino, entendemos como foi ampliado o acesso à educação e a defesa pela qualidade, ainda que tenham sido demarcados, durante o curso, os retrocessos vivenciados na atualidade em relação à perda dos direitos sociais nas áreas da saúde, da assistência e sobretudo da educação, em que as disputas políticas e ideológicas se acirraram.

Vivenciamos o desmonte do Estado democrático de direito, em que processos autoritários e conservadores estão em disputa com ideias progressistas, intensificando, cada vez mais, as desigualdades e as injustiças sociais.

Embora distantes do debate sobre a pobreza enquanto categoria de análise, em seu caráter multidimensional e multifacetado, ao adentrar o espaço escolar da EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira, identificamos as ações que a instituição vem desenvolvendo em prol da democratização do ensino. Vimos uma escola que reconhece as diferentes necessidades formativas dos estudantes; uma escola que pauta o conflito geracional entre adolescentes, jovens, adultos e idosos, proporcionando a convivência de forma plena e enriquecedora; observamos o respeito e o acolhimento às diversidades em todas as suas manifestações; o senso de humanidade manifesto no acolhimento às pessoas em situação de rua, como também às mulheres em situação de violência doméstica e/ou violência sexual, garantindo-lhes aprendizagem e continuidade do processo educativo escolarizado; a abordagem pedagógica do trabalho e da prática social como *princípios educativos*, reafirmando o caráter formativo do trabalho e da educação como ação que humaniza. Enfim, aproximamo-nos de atitudes humanizadoras e formadoras que potencializam a transformação social dos indivíduos, com ações concretas que proporcionam o acesso, a permanência e a qualidade do ensino de estudantes empobrecidos, invisibilizados e periféricos.

Ainda que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), marco histórico do processo de redemocratização de nosso país, tenha mobilizado a sociedade brasileira em torno de temas como qualidade da educação, democratização do ensino, gestão democrática, financiamento, descentralização, entre outros, é preciso ser dito, com frequência, que o direito à educação, enquanto conquista social, não se dá de forma equânime, e os sujeitos empobrecidos continuam invisibilizados, alijados do processo educacional e seu acesso, permanência e qualidade escolar encontram-se negligenciados. O direito pleno à democratização da educação não se configura para todos, e os sistemas de ensino não dialogam sobre as condições sociais desses sujeitos periféricos, marginalizados. Na EJA, temos estudantes **vítimas da persistência dos padrões** classistas e de poder (ordem do capital financeiro) que abandonaram os bancos escolares e retornam para dar seguimento aos seus inacabados percursos (ARROYO, 2017), e as escolas (sobretudo o poder público) não se dedicam para enxergá-los, pensá-los como sujeitos de direitos que necessitam de reconhecimento/atendimento.

Registramos avanços na política de EJA e, fundamentalmente, na Escola Admardo, que empreende esforços para se aproximar dos indivíduos nos diferentes espaços na cidade de Vitória. Contudo, concluímos que o debate sobre a condição desses sujeitos empobrecidos necessita adentrar as salas de aula, adentrar as secretarias de educação, os órgãos normativos de políticas públicas, enfim, compor o debate acadêmico e fundamentar-se em ações que possibilitem a esses estudantes o pleno direito à cidadania. Reafirmando o apontado por Simões, R. (2017), a pobreza, além de não ser abordada nas escolas, tem sido tratada nos currículos escolares e pelas políticas públicas como carência, negligenciando o papel da escola quanto ao seu compromisso em trabalhar a partir do conhecimento da realidade de seus educandos – seus contextos, histórias, conflitos, territórios e desejos.

Destacamos a mudança de compreensão que os profissionais da escola Admardo (e da pesquisadora) adquiriram sobre a categoria de análise “pobreza”. A partir da expressiva colaboração desses profissionais, considerando os contextos sociais de vida dos estudantes empobrecidos, concluímos ser possível repensar as práticas educativas com ações que garantam a democratização do ensino, o direito à educação e à aprendizagem com qualidade, no intuito de promover o desenvolvimento humano e possibilitar o acesso ao conhecimento histórico e crítico sobre a pobreza cujo objetivo final é a sua superação. É relevante destacar que a sensibilidade desses profissionais em reconhecer o debate sobre a categoria “pobreza” nos desloca para uma efetiva mudança social, pois aponta uma escola que acolhe um público que teve, em algum momento da história, seu direito à educação negligenciado pelo Estado, e que encontra na escola Admardo um espaço de oportunidades. Quando essa escola abre salas de aula pela cidade, significa acesso em que os estudantes empobrecidos se veem percebidos em seus direitos. Quando essa escola investe na formação continuada de seus profissionais, reservando um espaço-tempo específico para isso, ela está investindo na qualidade do ensino.

Mesmo diante desse cenário, compreendemos que é preciso avançar no reconhecimento das funções sociais, políticas e culturais de uma escola, em que outros modos de ver e pensar a educação pública sejam possibilitados para que os sujeitos marginalizados possam ser transformadores de sua realidade e, por conseguinte, da sociedade.

Registramos que a escrita deste livro se deu em meio ao caos epidêmico ocasionado pela COVID-19 que acometeu o mundo, efetivamente, a partir do

mês de março de 2020, demandando o isolamento social por parte da população. De lá para cá, as desigualdades sociais foram ampliadas, por razões óbvias já mencionadas (política de austeridade do atual governo). As maiores vítimas, sem dúvida, são os Outros, os empobrecidos politicamente, socialmente, culturalmente e economicamente; os necessitados de políticas públicas para que os seus direitos humanos e constitucionais sejam garantidos.

Considerando a amplitude da temática abordada, compreendemos que ainda há muito a ser aprofundado. Nosso compromisso foi oportunizar o encontro com a categoria pobreza e despertar o interesse sobre o seu debate, além disso, ter o cuidado e a sensibilidade com a escrita para que a interlocução vivenciada com os sujeitos da pesquisa atravessasse cada conceito utilizado, cada análise feita, cada história relatada, cada lágrima rolada. Fomos profundamente tocados pelo tema e com a produção a partir dos atores da escola Admardo.

Por fim, sabemos que há muito a ser feito, que estamos apenas no início da caminhada. Contudo, nossa defesa pela educação pública de qualidade para todos é inegociável. Pela educação, confiamos que formaremos sujeitos questionadores, com consciência crítica, com capacidade de transformação do mundo em que vivemos. Ainda que a nossa sociedade padeça com as limitações oriundas das injustiças estabelecidas pela ordem social vigente, enquanto nos mantivermos em luta contra a pobreza e a desigualdade social, seguiremos na esperança de que dias melhores são possíveis.

Continuemos exercendo o nosso papel de “incomodar”, de atuar com “rebeldia” em prol de uma educação pública para todos e esperançosos de que, no futuro, as políticas de direitos não se moldem mais em políticas de favores. Esperançar é a palavra de ordem para que os sujeitos empobrecidos possam viver e não mais sobreviver.

Referências

- AFONSO, A. Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, ago. 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26357074_Reforma_do_estado_e_politicas_educacionais_entre_a_crise_do_estado-nacao_e_a_emergencia_da_regulacao_supranacional/fulltext/0e605332f0c46d4f0aafde48/Reforma-do-estado-e-politicas-educacionais-entre-a-crise-do-estado-nacao-e-a-emergencia-da-regulacao-supranacional.pdf. Acesso em: 24 out. 2019.
- ALVES, Í. M. da S. **A História das Constituições Brasileiras**: As evoluções Constitucionais do Brasil. JUSBRASIL, 12 out. 2017. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/61157/a-historia-das-constituicoes-brasileiras>. Acesso em: 8 mar. 2020.
- ARPINI, N. **Justiça exige a reabertura de escolas, mas governo do ES nega fechamento**. A Gazeta Espírito Santo, 10 mar. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/03/justica-exige-reabertura-de-escolas-mas-governo-do-es-nega-fechamento.html>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, M. G. **Pobreza, desigualdades e educação**. Brasília, DF: MEC, 2015. (Módulo introdutório). *E-book*. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

- ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: BRASIL. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 221-230. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2020.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: [s. n.], 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 25 maio 2022.
- ASSUMPÇÃO, R. Educação popular na perspectiva Freiriana. *In*: ASSUMPÇÃO, R. *et al.* (org.). **Educação popular na perspectiva Freiriana**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. p. 07-09.
- AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 93-108, 1979. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v5n1-2/v5n1-2a05.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.
- BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília, DF: Líber Livros, 1986.
- BERNARDO, E. da S.; BORDE, A. M.; CERQUEIRA, L. M. Gestão escolar e democratização da escola: desafios e possibilidades de uma construção coletiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 1, mar. 2018, p. 31-48. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10782/7190>. Acesso em: 8 mar. 2020.
- BOLLMANN, M. da G. N.; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, jul./dez. 2016, p. 407-428. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703/705>. Acesso em: 8 mar. 2020.
- BRANDÃO, C. R. (org.). **A questão política da educação popular**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 maio 2022.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 set. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 7 jan. 2020.
- BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 15 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Emenda constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) [...]. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 27 ago. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 12 nov. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 28 dez.1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul.1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez.1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 dez.1996c.

BRASIL Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

- BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 20 maio 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 20 maio 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 abr. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação (CONAE).** [Brasília]: MEC, [2009b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/texto_conae.pdf. Acesso em: 8 abr. 2020.
- BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 8/2010.** Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5063-parecercne-seb8-2010&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2022.
- BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de junho de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 3/2019.** Análise do Regulamento do Projeto de Cursos para Educação de Jovens e Adultos (EJA) em regime de experiência pedagógica do Serviço Social da Indústria (SESI), aprovado pelo Parecer CNE/CEB nº 1/2016. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 30 jul. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=119561-pceb001-19-1&category_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 1 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década:** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014b.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.595, de 18 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre o reconhecimento da Educação Básica e de Ensino Superior, em formato presencial, como serviços e atividades essenciais. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020.

- BRASIL Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.
- BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p.185-206, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.
- BULHÕES, R. R. R. A educação nas constituições brasileiras. **Lex Humana**, Petrópolis, n. 1, p. 179-188, 2009. Disponível em: digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/33904/1/LH1-1_artigo8.pdf?n=pt-pt. Acesso em: 11 dez. 2019.
- BUSCA Ativa Escolar. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/>. Acesso em: 4 fev. 2020.
- CALDEIRA, M. **Constituição do estado do Espírito Santo**. 2. ed. Vitória: IJSN, 1980a. (Documentos Capixabas, 5).
- CALDEIRA, M. **Constituição do estado do Espírito Santo**. Vitória: IJSN, 1980b. (Documentos Capixabas, 6).
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação: 5 anos de descumprimento. Balanço 2019: Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2019.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Quem somos**. Campanha, São Paulo, s. d. Disponível em: <https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>. Acesso em: 25 maio 2022.
- CARARO, M. de F. **Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Palestra ministrada no Curso de Extensão Pobreza e Educação: um diálogo necessário, Vitória, 2019.
- CARARO, M. de F. **O programa mais educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1920>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- CARVALHO, C. F. de. Um começo de conversa: os primeiros passos da implementação da modalidade de educação de jovens e adultos na cidade de Vitória. In: BALDASSINI, T. (org.). **Gestão da Educação em Vitória: caminhos, estratégias e contradições**. Vitória: Gráfica Santo Antônio, 2012. p. 277-288.
- CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CARVALHO, J. S. F. de. Democratização do ensino revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27940/29712>. Acesso em: 9 nov. 2019.

- CHACON, D. F. A pesquisa colaborativa na produção do conhecimento sobre ensino de história: construindo caminhos. ENCONTRO ESTADUAL DA HISTÓRIA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 7., 2016, Natal. **Anais** [...]. Natal: ANPUH, 2016. Disponível em: <http://www.rn.anpuh.org/2016/assets/downloads/veeh/ST08/A%20pesquisa%20colaborativa%20na%20producao%20do%20conhecimento%20sobre%20ensino%20de%20historia%20construindo%20caminhos.pdf>. Acesso em: 9 set. 2019.
- CLEMENTE, O. P. **Escritos Narrativos de uma produção desejante com a EMEF Admardo Serafim de Oliveira**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/9001/1/tese_10360_Ozilene%20Clemente.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.
- COLLARES, M. E. H. **Combate à pobreza: a educação e o Programa Bolsa Família**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254012>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Análise à Emenda Constitucional nº 59/2009**. Brasília, DF: CNTE, 2012.
- CORTES, B. A. Financiamento na educação: Salário-Educação e suas dimensões privatizantes. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, out/dez. 1989, p. 408-423. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/csp/1989.v5n4/408-423/pt>. Acesso em: 9 mar. 2020.
- CRETELLA, J. **Comentários à Constituição Brasileira de 1988**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1993. (volume 8).
- CUNHA, M. I. C. **Programa BPC na escola: dilemas e perspectivas no campo dos direitos sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8647/1/tese_9483_Disserta%20a7%20a3o%20PDF.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019.
- CURY, C. R. J. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 5-30.
- CURY, A. J. F. de C. **Azanha e a democratização do acesso ao ensino: 1967-1970**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102012-110916/publico/ARIAM_JOSE_FERREIRA_DE_CASTILHO_CURY.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.
- CURY, C. R. J. Do público e do privado na Constituição de 1988 e nas leis educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, out./dez., p. 870-889, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-es0101-73302018206229.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2020.

DECLARAÇÃO e Programa de Ação de Viena: Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Viena: Portal de Direito Internacional (Cedin), 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

DEMO, P. Educação na nova constituição – qualidade e democratização. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 39, jul./set. 1988. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2032/1771>. Acesso em: 19 set. 2019.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. A qualidade da Educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**. Brasília, v. 24, n. 22, 2007, p. 5-34. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139ccedd4b4?version=1.3>. Acesso em: 9 abr. 2020.

DUARTE, N. de S. **Política Social**: um estudo sobre Educação e Pobreza. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10909>. Acesso em: 12 jun. 2019.

ECCO, I.; NOGARO, A. A educação em Paulo Freire como processo de humanização. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12, 2015, Paraná. **Anais** [...]. Paraná: PUC, 2015. ISSN 2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

ESPÍRITO Santo tem mais de 50 mil alunos fora da sala de aula. A Gazeta Espírito Santo, Espírito Santo, 10 mar. 2018. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/gv/espírito-santo-tem-mais-de-50-mil-alunos-fora-da-sala-de-aula-0318>. Acesso em: 23 mar. 2020.

ESPÍRITO SANTO. **Constituição do estado do Espírito Santo, 05 de outubro de 1989**. Vitória: Diário Oficial, 21 maio 1990. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/coe11989.html>. Acesso em: 25 maio 2022.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 10.382, de 25 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo - PEE/ES. Vitória: Diário Oficial dos Poderes do Estado, 25 jun. 2015. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/LEI%2010382_2015-2025%20plano%20estadual%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

ES tem 25 mil adolescentes fora da escola no ensino médio; governo fará mapeamento. A Gazeta Espírito Santo, Espírito Santo, 18 jul. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2019/07/18/es-tem-25-mil-adolescentes-fora-da-escola-no-ensino-medio-governo-fara-mapeamento.ghtml>. Acesso em: 23 mar. 2020.

FAO. **O estado da segurança alimentar e nutricional no Brasil**: Um retrato multidimensional. Relatório 2014. Brasília, DF: FAO-Brasil, ago. 2014. Disponível em: http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmps/noticias/arquivos/files/SOFI4_10_09-2.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

FÁVERO, O. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, J. dos S.; SALES, S. R. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU, 2011. p. 29-48.

- FERNANDES, C. de O. Meta 2: ensino fundamental. *In*: OLIVEIRA, J. F. de; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. (org.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação**: PNE 2014-2024. Brasília: ANPAE. 2018. *E-book*. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>. p. 10-14. Acesso em: 15 mar. 2020.
- FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 9 set. 2019.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- GARCIA, A. V.; HILLESHEIM, J. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, set. 2017, p. 131-147. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.2/0104-4060-er-02-00131.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948/pdf_1. Acesso em: 9 set. 2019.
- HERKENHOFF, J. B. **ABC dos direitos humanos**. Vitória: Secretaria Municipal de Cidadania, Direitos Humanos e Trabalho, 2018.
- HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 104, jul. 1998, p. 5-34. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/713>. Acesso em: 3 set. 2019.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019. Rio de Janeiro: IBGE. 2019a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: educação 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b. (Coleção Ibgeana). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101657>. Acesso em: 17 dez. 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. IBGE, Rio de Janeiro, 2019c. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. Acesso em: 20 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. IBGE, Rio de Janeiro, 2019d. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Relatório de acompanhamento do Plano Estadual de Educação**. IJSN, Espírito Santo, 2019. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/6666>. Acesso em: 17 jun. 2020.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Relatório de acompanhamento do Plano Municipal de Educação**. IJSN, Vitória, 2017. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5821>. Acesso em: 17 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 maio 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 23 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 maio 2022.

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comportamento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2560>. Acesso em: 11 set. 2019.

- JULIÃO, E. F.; BEIRAL, H. J. V.; FERRARI, G. M. As Políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. **Poiesis**, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40-57, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4725>. Acesso em: 14 set. 2020.
- KUYUMJIAN, A. L. **Programa Bolsa Família, federalismo e poder local**: o índice de gestão descentralizada municipal e o fator condicionalidade educação no município de Vitória (ES). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8589/1/tese_10402_V08_Disserta%3%a7ao%20P%3%b3s%20Defesa.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019.
- LABORATÓRIO de Dados Educacionais. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- LEITE, I. C. **Desconhecimento, piedade e distância**: representações da miséria e dos miseráveis em segmentos sociais não atingidos pela pobreza. Tese (Doutorado em Sociologia) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002.
- LEITE, L. H. A. **Escola**: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. *E-book*. (Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Módulo III). Brasília, 2015. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.
- LEITE, V. C. **Educação Problematicadora de Paulo Freire na Perspectiva de Licenciandos em Química**. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Química (IQ), Goiânia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5145/5/Tese%20-%20Vanessa%20Carneiro%20Leite%20-%202015.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, nov., 2009, p. 17-39. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2446>. Acesso em: 25 maio 2022.
- MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006, p. 47-69. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MARTINS, J. de S. **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1991.

- MASTRODI, J.; AVELAR, A. E. C. O conceito de cidadania a partir da obra de T. H. Marshall: conquista e concessão. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 17, n. 33, p. 3-27, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/cd/article/view/3451>. Acesso em: 19 set. 2019.
- MATIAZZI, S. de L. **Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e os contextos de vida de crianças empobrecidas na cidade de Vitória-ES**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_14717_01.%20Vers%E3o%20final%20da%20disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.
- MATOS, I. W. S. **O diálogo em Paulo Freire como caminho para a comunicação entre professor e aluno**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/25522/Igor%20Wilson%20Serr%c3%a3o%20Matos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 abr. 2020.
- MENDONÇA, E. F. **Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. *E-book*. (Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Módulo II). Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo2.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.
- MÉSZÁROS, I. Economia, política e tempo disponível: para além do capital. In: **Margem Esquerda 1: ensaios marxistas**. São Paulo: Boitempo, 2003. p. 93-124.
- MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MIRANDA, F. P. de. **Comentários à Constituição de 1946, v. 5, arts. 157-218**. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1953.
- MIRANDA, L. C. de P.; SOUZA, L. T. de; PEREIRA, I. R. D. A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 5., 2016, Montes Claros. **Anais [...]**. Montes Claros: IFNMG, 2016. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2016/proppi/sic/resumos/e4e0c-388-a724-45cb-8189-46e3a70afa64.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.
- MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MOLL, J. Reflexões acerca da educação para a superação da extrema pobreza: desafios da escola de tempo completo e de formação integral. In: CAMPELLO, T. F.; COSTA, P. V. da (org.). **O Brasil sem miséria**. Tereza-Brasília: MDS, 2014. p. 563-581.
- OLIVEIRA, E. A. M. **Gestão Escolar e Democratização do Ensino**. Palestra ministrada no Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário, Vitória, 2020.
- OLIVEIRA, E. Os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação na EJA. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- OLIVEIRA, R. P. de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça, **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 11, p. 61-74, 1999. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_07_ROMUALDO_PORTELA_DE_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.
- OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 28, jan./fev./mar./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- OXFAM. **Relatório “Bem público ou riqueza privada?”**. Oxfam, Brasil, jan. 2019. (Nota Informativa). Disponível em: https://rdstation-static.s3.amazonaws.com/cms/files/115321/15968306152019_bem_publico_ou_riqueza_privada_pt-br.pdf. Acesso em: 9 fev. 2021.
- PAIVA, J. **Direito à educação para quem?** Fóruns EJA Brasil, 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Direito___educa__o_para_quem_Jane_Paiva.pdf. Acesso em: 1 set. 2020.
- PAIVA, J. Os desafios da educação no tempo presente. O lugar da EJA: de que educação estamos falando? *In*: COSTA, R. P.; VIANNA, V. M. (org.) **Entrelaçando olhares por uma educação planetária**. Rio de Janeiro: Caetés, 2014. p. 77-106.
- PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 11, n. 33, p. 519- 539, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a12v1133.pdf>. Acesso em: 1 set. 2020.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. *In*: FERRETTI, C. J. *et al.* (org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.
- PEIXOTO, E. M.; SCHUCHTER, T. M.; ARAÚJO, V. C. de. O “tempo integral” na educação infantil: financiamento, gestão e projeto político-pedagógico em questão. *In*: ARAÚJO, V. C. de; SARMENTO, M. J. *et al.* (org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. [Brasília, DF]: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. p. 125-160.
- PINHEIRO, C. A. V. **A Descentralização e a Democratização da Gestão Escolar**: perspectivas da efetividade da gestão democrática da escola no município de Cachoeiro de Itapemirim/ES. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2014. Disponível em: <http://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2015/06/CLAUDIA-APARECIDA-VIEIRA-PINHEIRO.pdf>. Acesso em: 9 set. 2019.
- PONTUAL, H. D. **Constituições brasileiras**. Agência Senado, s. d. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras>. Acesso em: 8 mar. 2020.
- PORTAL do Observatório de Indicadores da Cidade de Vitória. Observavix, Vitória, s. d. Disponível em: <https://observavix.vitoria.es.gov.br/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

- REGO, W. L.; PINZANI, A. **Pobreza e Cidadania**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. *E-book*. (Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Módulo I). Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.
- REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.
- RÊSES, E. da S.; SILVEIRA, D. A.; PEREIRA, M. L. P. **Educação de jovens e adultos trabalhadores: análise crítica do Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília, DF: Paralelo 15, 2017.
- ROMANIO, M. B. **A implementação da política de educação de jovens e adultos (EJA) em uma escola municipal de Vitória/ES: apostas e tensionamentos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/6726>. Acesso em: 25 maio 2022.
- ROSA, C. de M.; LOPES, N. F. M.; CARBELLO, S. R. C. Expansão, democratização e a qualidade da Educação Básica no Brasil. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 162-179, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/35982/18642>. Acesso em: 8 maio 2020.
- SÁ, C. **Mais de 61 mil crianças e jovens do ES estão fora da escola**. A Gazeta Espírito Santo, 20 jan. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/01/mais-de-61-mil-criancas-e-jovens-do-es-estao-fora-da-escola.html>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- SAGI. Ministério da Cidadania. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Relatórios de Informações Sociais**. RI Bolsa Família e Cadastro Único. 2021.
- SAMPAIO, G. T. C. **Direito à educação para populações vulneráveis: desigualdades educacionais e o Programa Bolsa Família**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14072017-165118/publico/GABRIELA_THOMAZINHO_CLEMENTINO_SAMPAIO.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.
- SANA, J. J. B. **Direitos Humanos e Pobreza**. Palestra ministrada no Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário. Vitória, 2019.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Saúde. **Manual de orientações da COVID-19 (vírus SARS-CoV-2)**. [Florianópolis]: Núcleo de Comunicação da Diretoria de Vigilância Epidemiológica – DIVE, 23 out. 2020. Disponível em: https://www.saude.sc.gov.br/coronavirus/arquivos/Manual_23-10-atualizado.pdf. Acesso em: 23 out. 2020.
- SANTIAGO, Emerson. **Constituição de 1967 - EMC nº 01-69**. Infoescola, s. d. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/constituicao-de-1967-emc-n%C2%BA-01-69/>. Acesso em: 8 mar. 2020.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [s. l.], ano I, n. I, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhc/article/view/10351/0>. Acesso em: 9 set. 2019.

- SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).
- SCHUCHTER, T. M. Gestão democrática da escola pública: releitura e ressignificação. O que dizer depois de 23 anos? **Pró-Discente**: Caderno de Produção Acadêmico-Científica, Vitória, n. esp., p. 9-36, dez. 2018. ISSN: 1676-840X. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/?journal=prodicante&page=issue&op=view&path%5B%5D=949>. Acesso em: 23 nov. 2019.
- SEN, A. **Desigualdade reexaminada**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SERPA, A. M. P. **Políticas Sociais e Educação**. Palestra ministrada no Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário. Vitória, 2019.
- SEVERINAS. Direção: Eliza Capai. Realização: Agência Pública. BRASIL: Microbol-sas, 2013. 1 documentário (10 min). In: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Módulo I. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_Rn7GF-ultw. Acesso em: 10 out. 2019.
- SILVA, M. O. da S. O Bolsa Família: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 12, n. 6, p. 1429-1439, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v12n6/v12n6a04.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- SILVA, I. M. da. **Gestão Democrática**. Palestra ministrada no Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário. Vitória, 2020.
- SILVA, I. M. da; SILVA, D. C.; VALPASSOS, C. F. F.; OLIVEIRA, L. R. de. Pobreza e desigualdade social no Espírito Santo: problematizações à educação e à humanização. In: SILVA, I. M. da; VALPASSOS, C. F. F.; SILVA, D. C. (org.). **Educação e Pobreza**: Políticas e Práticas. Vitória: Edufes, 2019. p. 81-114.
- SIMÕES, R. D. **O Debate sobre Pobreza em Contextos Educacionais**. Palestra ministrada no Curso de Extensão: Pobreza e Educação: um diálogo necessário. Vitória, 2020.
- SIMÕES, R. D. Os impactos da pobreza na educação escolar. **Pensar a Educação em Pauta**, Faculdade de Educação - UFMG, v. 184, p. 1, 24 nov. 2017. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/os-impactos-da-pobreza-na-educacao-escolar/>. Acesso em: 11 dez. 2020.
- SIMÕES, A. A. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. de (org.). **5 anos de Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. *E-book*. (Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais; v. 2). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/5645920/Cadernos+de+Estudos+e+Pesquisas+em+Pol%C3%ADticas+Educacionais+-+5+Anos+de+Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o/4643e4ae-feb1-4bd8-9074-604259eabda9?version=1.0>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- SOARES, K. J. Tensões e desafios no espaço escolar: particularidades do Distrito Federal. In: YANNOULAS, S. C. (org.). **Política Educacional e Pobreza**: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 87-109.

- SOARES, K. J.; SOUZA, C. R. F. O Projeto Político Pedagógico: instrumento para pensar a situação de pobreza nas escolas? *In*: YANNOULAS, S. C. (org.). **Política Educacional e Pobreza**: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 255-274.
- SOARES, S. S. D. **Educação**: um estudo contra o homicídio? Brasília: IPEA, 2007.
- SPERANDIO, H. da C. S. B. **Educação e Pobreza**: diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_13789_Hadassa%20Disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.
- SOUZA, R. B. R. de. **A mística no MST**: mediação da práxis formadora de sujeitos históricos. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista, Araquara, 2012. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/ciencias_sociais/2607.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.
- TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Gestão democrática do ensino público**: como se traduz esse princípio. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9155>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- TELES, A.; STEIN, R. H. Programas de Transferência de Renda e Condições Educacionais: acesso ao direito ou moralização do acesso? *In*: YANNOULAS, S. C. (org.). **Política Educacional e Pobreza**: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília: Liber Livro, 2013.
- TEIXEIRA, D. de V.; VESPÚCIO, C. R. **O direito à educação nas Constituições brasileiras**. Jusbrasil, jul. 2014. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/29732/o-direito-a-educacao-nas-constituicoes-brasileiras/1>. Acesso em: 13 mar. 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Regimento do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação**. Vitória: Ufes, 2017. Disponível em: https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/regimento_ppgmp_2018_final_novo.pdf. Acesso em: 16 dez. 2020.
- UNESCO. **Declaração de Hamburgo**: V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha: UNESCO, jul. 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>. Acesso em: 1 set. 2020.
- VENTURA, J. P. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. *In*: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 57-97.
- VIEIRA, M. C. **Memória, história e experiência**: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-6VZL86/1/2000000111.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- VITÓRIA. **Lei nº 8.829, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Vitória. Vitória: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <https://camarasempapel.cmv.es.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=8892>. Acesso em: 25 maio 2022.

- VITÓRIA. **Lei Municipal nº 4.747, de 27 de julho de 1998**. Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Vitória: Câmara Municipal, 1998. Disponível em: <https://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L47471998.html>. Acesso em: 25 maio 2022.
- VITÓRIA. **Lei Municipal nº 8.059, de 29 de dezembro de 2010**. Cria Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada no bairro Mata da Praia. Cria e inclui no Anexo II da Lei nº 6.529, de 29 de dezembro de 2005, uma função gratificada, padrão FG-T. Alterada pela Lei nº 8.111/11. Vitória: Câmara Municipal, 2010.
- VITÓRIA. **Lei Municipal nº 8.111, de 06 de maio de 2011**. Dá nova redação ao Art. 1º da Lei nº 8.059, de 29 de dezembro de 2010. Vitória: Câmara Municipal, 2011a. Disponível em: <https://camarasempapel.cmv.es.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=8113>. Acesso em: 25 maio 2022.
- VITÓRIA. **Lei Municipal nº 8.112, de 06 de maio de 2011**. Denomina Escola Municipal de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, situada no bairro Mata da Praia. Vitória: Câmara Municipal, 2011b. Disponível em: <https://camarasempapel.cmv.es.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=8112>. Acesso em: 25 maio 2022.
- VITÓRIA. **Lei Orgânica do Município de Vitória, de 05 de abril de 1990**. Vitória: Câmara Municipal, 1990. Disponível em: <https://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/O11990.html>. Acesso em: 25 maio 2022.
- VITÓRIA. Secretaria de Educação. **Gerência de Planejamento e de Avaliação**. Vitória: SEME/GPLAN, 2020.
- VITÓRIA. Secretaria de Educação. Portaria nº 025, de 14 de julho de 2011. Homologa a Resolução nº 01 de 14 de julho 2011 do Conselho Municipal de Educação de Vitória - COMEV. institui as Diretrizes para a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, na etapa do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Vitória. **Secretaria de Educação**, Vitória, 2011c.
- VITÓRIA. Secretaria de Educação. **Política de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES**. Vitória: SEME, 2018.
- VITÓRIA. Secretaria de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Admarco Serafim de Oliveira**: uma construção em movimento. Vitória: SEME, 2013. (Documento não publicado).
- VITÓRIA. Secretaria de Educação. **Proposta de Implementação da Modalidade EJA no Sistema Municipal de Educação de Vitória/ES**. Vitória: SEME, 2007. (Documento não publicado).
- YANNOULAS, S. C. Apresentação. In: YANNOULAS, S. C. (org.). **Política Educacional e Pobreza**: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília: Liber Livro, 2013.
- YAZBEK, M. C. Serviço Social e pobreza. **Katálysis**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 153-154, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/01.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2020.

ZORZAL, E. S. **Uma compreensão sobre a presença de estudantes jovens e adolescentes na EJA do município de Vitória/ES**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8636>. Acesso em: 25 maio 2022.

WERNECK, G. C.; PEIXOTO, E. M. Percepções de jovens beneficiários do Programa Bolsa Família: do silêncio ao discurso. *In*: CARARO, M. de F.; SIMÕES, R. D.; VIEIRA, A. B. (org.). **Intersetorialidade e impactos do programa bolsa família no desempenho escolar**. Espírito Santo: Autografia, 2021. p. 46-73.

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

Fruto de pesquisa desenvolvida em uma escola de EJA vinculada à rede municipal de Vitória, as autoras apresentam os resultados de um trabalho que transitou, de forma aprofundada, implicada e comprometida, pelas relações temáticas entre democracia e pobreza, processo de democratização da educação básica no Brasil e no Espírito Santo e pobreza no Brasil e no Espírito Santo, fomentando debates sobre os processos de ensino pensados para os alunos sujeitos da população invisibilizada ou que padecem nos contextos empobrecidos.

Nesta importante obra, as autoras abordam a questão da democratização da educação escolar e da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, verdadeira “palavra de ordem”, paradigma insistentemente repetido há mais de quatro décadas no Brasil, desde que os segmentos populares e os muito pobres começaram a ter acesso à escola e, quase que imediatamente, a também serem expulsos pelos mecanismos da repetência, da evasão, da exclusão por situações de discriminação/preconceito.

Assim, este livro traz uma questão crucial: as complexas formas de exclusão contemporâneas e a superação por políticas públicas, dentre elas a educação, e a construção de um sistema consistente de proteção social capaz de suportar embates eleitorais.

Marlene de Fátima Cararo



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia